WIADOMOŚCI

HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK III — ZESZYT 1/2

LWÓW 1935 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Werner K., Fragen der deutschen Ostgrenze (W. G. Korn, Breslau). — Heidegger M., Die Selbstbehauptung der deutschen Universität (j. w.). — Fegeler-Felkendorf, Neudeutsche Kunsterziehung (j. w.). — Zierhoffer A., Problem przeludnienia w świetle geografji (Wyższa Szkoła Handlu Zagr., Lwów). — Zierhoffer A. i Wąsowicz J., Świat w cyfrach. Rocznik 1935 (Książnica-Atlas, Lwów). — Stuckart W., Geschichte im Geschichtsunterricht (M. Diesterweg, Frankfurt a/M.). — Ks. Dr. Zalewski L., Z dziejów partyzantki 1833 r. (T. P. N., Lublin). — Caro L., Prawa ekonomiczne a socjologiczne (Two Ekonomiczne, Lwów). — Kaprocki B., Kult wielkich mężów w wychowaniu (Księg. Naucz., Stryj). — Conférence sur l'enseignement du droit international. Lwów, 26, 27, 28 VI 1934. — Peretiatkowicz A., Wstęp do nauk prawnych (Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań). — Koźmiński K., Józef Sułkowski (Gł. Księgarnia Wojsk., Warszawa). — Pawłowski B., Wojna 1809 r. (j. w.). — Rendznerowa J., Współudział rodziców w obywatelskiem wychowaniu młodzieży (Bibljoteka Ped. Zrębu, Warszawa). — Bystroń J. St., Człowiek i książka (Rój, Warszawa). — Zbirnyk pryświaczenyj pamiati M. Smotryćkoho (Bohosłowska Akademja, Lwów). — Suchodolski B., Kultura i osobowość (Nasza Księgarnia, Warszawa). — Statystyka druków 1932, 1933 (G. U. S., Warszawa).

VI POWSZECHNY ZJAZD HISTORYKÓW POLSKICH
W WILNIE 8—11 WRZEŚNIA 1935

11

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego wraz ze Stałą Delegacją Zjazdów Historyków Polskich stosownie do uchwały Zjazdu Warszawskiego z r. 1930 zwołuje VI-ty Powszechny Zjazd Historyków Polskich do Wilna na dzień 8—11 września 1935 roku.

Wybór miejsca i związanie terminu z przełomowym faktem z dziejów Litwy a mianowicie z 550-tą rocznicą Krewa wytycza zgóry kierunek prac Zjazdu. Dzieje Wielkiego Księstwa Litewskiego wysuną się w obradach na plan pierwszy wszystkich prawie Sekcyj Zjazdu, podobnie jak w r. 1925 dominowały zagadnienia epoki Chrobrego, a w czasie Zjazdu Warszawskiego stulecie Nocy Listopadowej.

Prace Zjazdu grupować się będą w ośmiu sekcjach, które obejmą całokształt nauki historycznej.

I. Sekcja Historji Politycznej
II. Sekcja Historji Prawa
III. Sekcja Historji Społecznej i Gospodarczej
IV. Sekcja Historji Kultury
V. Sekcja Historji Wojskowości
VI. Sekcja Nauk Pomocniczych Historji
VII. Sekcja Historji Starożytnej
VIII. Sekcja Nauczania Historji

Zarząd Główny wraz ze Stałą Delegacją ułożył szczegółowy program tematów o charakterze zasadniczym i dyskusyjnym, które podane były w Kwartalniku Historycznym do wiadomości świata historycznego. Również dyskusja o ile możności w postaci koreferatów i głosów poszczególnych będzie przygotowana. Inne tematy tylko w wyjątkowych wypadkach dopuści się do obrad.

Termin ostateczny nadsyłania referatów dla osób zaproszonych, w objętości 4—8 stron formatu rozpraw Kwartalnika Historycznego, ustala się na 1 kwietnia 1935, pod adresem Polskiego Towarzystwa Historycznego Lwów, Uniwersytet.

Wkładka uczestnictwa, którą należy wysyłać pod tym samym adresem, wynosi — zł. 25. Bez prawa otrzymywania wydawnictw zł. 15. Dla osób towarzyszących i hospitantów zł. 5.— P. K. O. Warszawa. Nr. 152.226.

Na miejscu w Wilnie zajmie się przygotowaniem i organizacją gospodarczą Zjazdu Komitet, wyłoniony przez Oddział P. T. H. w Wilnie. (Uniwersytet).

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego wraz ze Stałą Delegacją Zjazdów Historyków Polskich.

Stanisław Zakrzewski
Prezes

Eugenjusz Barwiński, Lwów; *Stanisław Kętrzyński*, Warszawa; *Władysław Semkowicz*, Kraków; *Kazimierz Tymieniecki*, Poznań
Wiceprezesi

Kazimierz Tyszkowski
Sekretarz Generalny

Bujak Franciszek, Lwów; *Dąbkowski Przemysław*, Lwów; *Dąbrowski Jan*, Kraków; *Dembiński Bronisław*, Poznań; *Ehrenkreutz Stefan*, Wilno; *Halecki Oskar*, Warszawa; *Handelsman Marceli*, Warszawa; *Hartleb Kazimierz*, Lwów; *Inglot Stefan*, Lwów; *Kolankowski Ludwik*, Warszawa; *Konopczyński Władysław*, Kraków; *Kościałkowski Stanisław*, Wilno; *Kutrzeba Stanisław*, Kraków; *Laskowski Otto*, Warszawa; *Lorentz Zygmunt*, Łódź; *Łopaciński Wincenty*, Warszawa; *Łowmiański Henryk*, Wilno; *Modelski Teofil Emil*, Lwów; *Pohorecki Feliks*, Lwów; *Siemieński Józef*, Warszawa; *Skałkowski Adam*, Poznań; *Tokarz Wacław*, Warszawa; *X. Umiński Józef*, Lwów; *Urbański Tadeusz*, Lwów; *Zajączkowski Stanisław*, Wilno.

Abraham Władysław, Lwów; *Adamus Jan*, Wilno; *Arnold Stanisław*, Warszawa; *Askenazy Szymon*, Warszawa; *Bachulski Aleksy*, Warszawa; *Badecki Karol*, Lwów; *Bałaban Majer*, Warszawa; *Bauer Jan*, Tarnopol; *Bernacki Ludwik*, Lwów; *Bąkowski Klemens*, Kraków; *Białkowski Leon*, Lublin; *Birkenmajer Aleksander*, Kraków; *Bobrzyński Michał*, Garby; *Bochnak Adam*, Kraków; *Bostel Ferdynand*, Lwów; *Bossowski Franciszek*, Wilno; *Brensztejn Michał*, Wilno; *Bruchnalski Wilhelm*, Lwów; *Brückner Aleksander*, Berlin; *Budkowa Zofja*, Kraków; *Bursche Edmund*, Warszawa; *Charewiczowa Łucja*, Lwów; *Chodynicki Kazimierz*, Poznań; *Chowaniec Czesław*, Paryż; *Chyliński Konstanty*, Lwów; *Chrzanowski Ignacy*, Kraków; *Cichocki Marjan*, Kraków; *Ćwikliński Ludwik*, Poznań; *Czaplewski Paweł*, Byszewo; *Czarnowski Stefan*, Warszawa; *Czołowski Aleksander*, Lwów; *Diveký Adrjan*, Warszawa; *Długopolski Edmund*, Kraków; *Dobrzański Jan*, Lublin; *Dragan Marcin*, Gdańsk; *Duda Franciszek*, Kraków; *Estreicher Stanisław*, Kraków; *X. Falkowski Czesław*, Wilno; *Feldman Józef*, Kraków; *X. Fijałek Jan*, Kraków; *Gąsiorowska Natalja*, Warszawa; *Gębarowicz Mieczysław*, Lwów; *Gedroyć Franciszek*, Warszawa; *X. Glemma Tadeusz*, Kraków; *X. Godlewski Michał*, Kraków; *Gostkowski Rajmund*, Wilno; *Górka Olgierd*, Warszawa; *Górski Karol*, Poznań; *Grodecki Roman* Kraków; *Gumowski Marjan*, Poznań; *Hahn Wiktor*, Lwów; *Halban Leon*, Lwów; *X. Hałko Stanisław*, Białystok; *Hedeman Otto*, Wilno; *Heitzman Marjan*, Kraków; *Iwaszkiewicz Janusz*, Wilno; *Jachimecki Zdzisław*, Kraków; *Jakubowski Jan*, Warszawa; *Janik Michał*, Kraków; *Jaworski Iwo*, Wilno; *Jedlicki Marjan*, Poznań; *Kaczmarczyk Kazimierz*, Poznań; *X. Kałwa Piotr*, Lublin; *Kamieniecki Witold*, Warszawa; *Kamiński Jan*, Lublin; *X. Kantak Kamil*, Pińsk; *Karwasińska Zofja*, Warszawa; *Kipa Emil*, Hamburg; *X. Klawek Aleksy*, Lwów; *Kłodziński Abdon*, Kraków; *Kłodziński Adam*, Kraków; *Knapowska Wisława*, Poznań; *Kochanowski Jan K.*, Warszawa; *Koczy Leon*, Poznań; *Kolendowa Marja*, Pińsk; *Komornicki Stefan*, Kraków; *Konarski Kazimierz*, Warszawa; *Koneczny Feliks*, Kraków; *Kopera Feliks*, Kraków; *Koranyi Karol*, Lwów; *Kossowski Aleksander*, Lublin; *Kostrzewski Józef*, Poznań; *Kot Stanisław*, Kraków; *Kotwicz Władysław*, Lwów; *X. Kozierowski Stanisław*, Poznań; *Kozłowski Leon*, Lwów; *Krasicka Ja-*

dwiga, Łódź; *Krzywicki Ludwik*, Warszawa; *Kuc Henryk*, Kielce; *Kucharzewski Jan*, Warszawa; *Kukiel Marjan*, Kraków; *Kulwieć Józef*, Bydgoszcz; *Kuntze Edward*, Kraków; *Kupczyński Tadeusz*, Katowice; *X. Kwolek Jan*, Przemyśl; *Lasocki Zygmunt*, Kraków; *Latkowski Juljan*, Stanisławów; *Lehr-Spławiński*, Kraków; *Lepszy Leonard*, Kraków; *Leśniewski Czesław*, Warszawa; *Lewak Adam*, Warszawa; *Limanowski Bolesław*, Warszawa; *Lipiński Wacław*, Warszawa; *Lorentz Zygmunt*, Łódź; *Lutman Roman*, Katowice; *Lutman Tadeusz*, Lwów; *Łempicki Stanisław*, Lwów; *Łodyński Marjan*, Warszawa; *Łowmiańska Marja*, Wilno; *Łysakowski Adam*, Wilno; *X. Mańkowski Alfons*, Lębork; *Maykowski Edmund*, Poznań; *Maleczyńska Ewa*, Lwów; *Maleczyński Karol*, Lwów; *Manteuffel Tadeusz*, Warszawa; *Mendys Michał*, Warszawa; *Mienicki Ryszard*, Wilno; *Mocarski Zygmunt*, Toruń; *Morelowski Marjan*, Wilno; *Mościcki Henryk*, Warszawa; *Moszczeńska Wanda*, Warszawa; *Muczkowski Józef*, Kraków; *Muszkowski Jan*, Warszawa; *Narwoysz Antoni*, Wilno; *Nanke Czesław*, Lwów; *X. Nowacki Józef*, Poznań; *X. Obertyński Zdzisław*, Warszawa; *Opatrny Wit Jarosław*, Poznań; *Pajewski Janusz*, Warszawa; *Papée Fryderyk*, Kraków; *Paszkiewicz Henryk*, Warszawa; *Pawłowski Bronisław*, Warszawa; *Pazdur Jan*, Kielce; *Pigoń Stanisław*, Kraków; *Piotrowicz Karol*, Kraków; *Piotrowicz Ludwik*, Kraków; *Piwarski Kazimierz*, Kraków; *Podlacha Władysław*, Lwów; *Pohoska Hanna*, Warszawa; *Polaczkówna Helena*, Lwów; *Popiołek Franciszek*, Cieszyn; *Popławski Mieczysław*, Lublin; *Pułaski Franciszek*, Warszawa; *Rafacz Józef*, Warszawa; *Riabinin Jan*, Lublin; *Rosiak Stefan*, Wilno; *Rutkowski Jan*, Poznań; *Rybarski Antoni*, Warszawa; *Schorr Mojżesz*, Warszawa; *Silnicki Tadeusz*, Poznań; *X. Skibniewski Marjusz*, Lublin; *Skibiński Mieczysław*, Kraków; *Smołka Jan*, Przemyśl; *Sobieski Wacław*, Kraków; *Sokolnicki Michał*, Warszawa; *Sosnowski Stanisław*, Warszawa; *Staniewicz Witold*, Wilno; *Stojanowski Józef*, Warszawa; *Strzelecki Adam*, Kraków; *Studnicki-Gizbert Wacław*, Wilno; *Suchodolski Witold*, Warszawa; *Szołajski Stanisław*, Tarnopol; *Szumowski Władysław*, Kraków; *Tatomir Adam*, Brześć n. Bugiem; *Taubenschlag Rafał*, Kraków; *Tomkiewicz Władysław*, Warszawa; *Vetulani Adam*, Kraków; *Wałek-Czernecki Tadeusz*, Warszawa; *Warcholik Stanisław*, Katowice; *Widajewicz Józef*, Poznań; *Wiel-*

horski Władysław, Wilno; *Więckowska Helena,* Warszawa; *X. Wilamowski Bolesław,* Wilno; *Witanowski-Rawita Michał,* Piotrków Trybunalski; *Włodarski Bronisław,* Lwów; *Wojciechowski Zygmunt,* Poznań; *Wojtkowski Andrzej,* Poznań; *Woliński Janusz,* Warszawa; *Wysłouch Seweryn,* Wilno; *Zakrzewski Kazimierz,* Lwów; *Zakrzewski Zygmunt,* Poznań; *Zaleski Zygmunt,* Poznań; *Zieliński Józef,* Stanisławów; *Zieliński Tadeusz,* Warszawa; *Ziembicki Witold,* Lwów; *Żełudziewicz Michał,* Wilno; *Żmigryder-Konopka Zdzisław,* Warszawa; *Żurowski Józef,* Kraków; *X. Żywczyński Mieczysław,* Warszawa.

JAN DĄBROWSKI (Kraków)

Studja historyczne a kwalifikacje nauczycielskie

Sprawa przygotowania nauczyciela historji a w związku z tem i sprawa studjów i egzaminów historycznych na naszych uniwersytetach była już niejednokrotnie omawianą, także i na łamach „Wiadomości historyczno-dydaktycznych“ przez powołane po temu pióra, żeby przytoczyć tylko nazwiska prof. Fr. Bujaka, M. Handelsmana i A. Kłodzińskiego. Jeżeli więc jeszcze obecnie pozwalam sobie zabrać głos w tej sprawie, to dlatego, by nie poruszając raz jeszcze całokształtu tej doniosłej sprawy, zwrócić uwagę na szereg momentów natury praktycznej, które wysuwają konieczności życiowe tak w szkole jak na uniwersytecie. Mijają dwa lata od wprowadzenia w życie reformy szkolnej, a z niem razem występują coraz jaśniej pewne kwestje, które przedtem tylko ogólnie się zarysowywały. Z tych też względów nie poruszam tutaj raz jeszcze kwestji stosunku kwalifikacyj naukowych dla celów szkolnych do kwalifikacyj naukowo-badawczych, słowem nie wdaję się w rozważanie, czy obok magisterjum, dającego kwalifikację naukową do nauczania w szkołach średnich i obciążanego z tego powodu pewnemi wymaganiami ze względu na szkołę, wskazanem byłoby stworzenie innego typu magisterjum, któreby dawało tylko kwalifikacje do przystąpienia do doktoratu. Chcę tylko zaznaczyć, że reforma ta, przynajmniej w tej formie, w jakiej rozważały ją niektóre wysuwane dotąd projekty, wydaje mi się ryzykowną a to z dwu powodów: 1) magisterjum takie byłoby — sądząc z dotychczasowych głosów — węższe i łatwiejsze od nauczycielskiego i pociągnęłoby zapewne nietylko tęższe umysły, myślące o doktoracie, ale i słabsze elementy, pragnące co rychlej mieć jakieś formalne zakończenie studjów, a stanowiące materjał na wykolejeńców. Staliby się zaś nimi nietylko ci, dla których doktorat okazałby się z innych po-

wodów nie do osiągnięcia, ale i wielu tą drogą otrzymujących doktorat, który sam przez się małe bardzo otwiera szanse życiowe. Wprawdzie istnieje tendencja, aby w przyszłych liceach zatrudnić przedewszystkiem nauczycieli, mających tytuł doktorski, ale rozumie się samo przez się, że muszą mieć oni odpowiednie kwalifikacje nauczycielskie wogóle, a więc szersze magisterjum. Pomijam już komplikacje, mogące wyniknąć z dwu typów magisterjów w życiu praktycznem jak i kłopotliwą dla niejednego zapewne doktora konieczność powrotu do studjów dla osiągnięcia — z konieczności, dla uzyskania środków do życia, — „przeskoczonego" przedwcześnie nauczycielskiego magisterjum.

Przechodząc do istoty zagadnienia, trzeba powiedzieć sobie, że jeżeli zakres wymagań naukowych od przyszłego nauczyciela ma być, i w pewnym stopniu musi być, uzależniony od tego, czego ma uczyć, t. j. od programu, obowiązującego w szkole, to zarazem nie można zapominać i o drugiej kwestji: co się daje kandydatowi wzamian za spełnienie postawionych mu warunków. Wiemy, że szkoła obecna poszła na bardzo silne pogłębienie wymagań pedagogicznych od przyszłych nauczycieli; z kół naukowych — jak tego dowodem jest niedawny artykuł prof. Fr. Bujaka na łamach „Wiadomości" — podnoszą się i to wszechstronnie umotywowane żądania pogłębienia wymagań naukowych. Tymczasem szanse, jakie mieć może dzisiaj nauczyciel historji niepomiernie się zmniejszyły. Doniedawna nauczyciel, posiadający pełną kwalifikację do nauczania historji, liczyć mógł w gimnazjum 8-klasowem na dwadzieścia kilka godzin (wraz z nauką o Polsce współczesnej) czyli, że każde gimnazjum, nie posiadające nawet paralelek, mogło w zasadzie zatrudnić jednego historyka. Dzisiaj otrzymuje on w czteroklasowem gimnazjum łącznie godzin 10½ czyli że gimnazjum zatrudnić może tylko takiego historyka, który może uczyć innego jeszcze przedmiotu, lub zadowoli się siłą kontraktową. Nie wiemy jeszcze, jaki wymiar godzin otrzyma historja w liceum. Przyjmując jednak na dwa lata liceum nawet bardzo wysoki wymiar godzin, nie osiągniemy zapewne liczby godzin, przepisanej dla nauczycieli tej grupy przedmiotów. Pamiętać zaś trzeba, że nie wszystkie gimnazja związane będą z liceami, że, co więcej, istnienie liceów odrębnych zupełnie skomplikuje również i tam położenie nauczyciela wykwalifikowanego tylko do nauczania historji.

Jakież z tego wnioski: oto takie, że historycy, nawet gdyby im tego nie przepisano, dążyć muszą do kwalifikacji z dwu przedmiotów, jeśli nie chcą być zdystansowani i że to musi być pełna kwalifikacja z dwu przedmiotów. Po obecnej reformie szkolnej, niema w istocie miejsca na t. zw. przedmioty poboczne. Przyjmowano je w dawnym ustroju szkolnym, zakładając, że nauczyciel mający kwalifikację do uczenia jednego przedmiotu w całem gimnazjum, może przedmiotu innego uczyć tylko w klasach niższych, przy szczuplejszych wymaganiach kwalifikacyjnych, co umożliwi mu uzyskanie potrzebnej liczby godzin. Jakież klasy niższe da się wykazać w czteroklasowem gimnazjum? Przyjęcie zaś, że kwalifikacje do nauczania przedmiotu pobocznego, to kwalifikacje do uczenia w gimnazjum a nie w liceum, uważałbym za takie obniżenie poziomu, które bodaj w niczyich intencjach nie leży.

Jak w tej chwili przedstawia się studjum historyczne na uniwersytecie w świetle praktyki? Mimo że nie uważane jest za specjalnie trudne, liczba kończących je w normalnym czteroletnim terminie nie jest zbyt wielka. Razem z ukończeniem studjum pedagogicznego, nie mówiąc już o jakimś przedmiocie pobocznym, zajmuje to średnio 5 lat czasu. Prof. Fr. Bujak we wspomnianym artykule swym wykazuje konieczność znacznego pomnożenia egzaminów magisterskich, tak że liczba ich doszłaby do 12. Wypełniłyby one tak szczelnie 4 lata studjów, że ukończenie ich przypadłoby w istocie na rok piąty, jeśli nie później. Zgóry przyjąć można, że pensum egzaminów wyznaczone w tym projekcie na III i IV rok wraz z pisaniem pracy bardzo tylko niewielu odbędzie w przepisanym terminie; na te dwa lata przypada bowiem ten zakres, który dziś pochłania około 3 lat. Dodajmy do tego konieczność studjum pedagogicznego, na które przy tym rozkładzie studjów nie będzie miejsca przez pierwsze cztery lata, a dojdziemy do wniosku, że dopiero w czasie szóstego roku studjów historyk, jeśli mu wszystko dobrze pójdzie, zdobędzie wreszcie formalną kwalifikację, z tem, że nie będzie z niej miał żadnych prawie szans otrzymania posady w szkole. Będzie musiał starać się o kwalifikację i to pełną z innego jeszcze przedmiotu, czyli że dopiero w 7—8 lat po rozpoczęciu studjów będzie mógł myśleć o pracy w szkole. Przy niezmiernie ciężkich warunkach materjalnych, w jakich się znajduje obecnie nasza młodzież, studjum historyczne możliweby

było w tych warunkach tylko dla zamożniejszych, którzy, jak uczą dotychczasowe przykłady, nie uważają zawodu nauczyciela za specjalnie dla siebie pożądany i zmierzają przeważnie w innym kierunku. Jeśli bowiem inne studja, jak np. prawo, przewyższają w pewnych wymaganiach studja filozoficzne, a m. i. liczbą egzaminów a raczej przedmiotów egzaminów, to nie trzeba zapominać o tem, że celem ich jest danie ogólnego wykształcenia we wszystkich dziedzinach prawa, bez specjalizacji, wymaganej przy studjach filozoficznych, a że mimo to otwierają przed swymi wychowankami bardzo rozległe stosunkowo horyzonty uzyskania pracy zawodowej.

Rozumując tak, zaznaczam, że wbrew pozorom, zgadzam się najzupełniej na zasadniczy postulat prof. Bujaka t. j. konieczność pogłębienia studjum historycznego nawet na tych uniwersytetach, na których nie stoi ono najgorzej. Jeżeli pozwalam sobie jednak poniżej ująć tę kwestję w nieco innej zewnętrznej formie niż prof. Bujak, to z tego głównie powodu, że biorę pod uwagę te praktyczne doświadczenia dwu lat ostatnich, które w chwili ogłoszenia artykułu prof. Bujaka, powstałego jeszcze przed wprowadzeniem w życie reformy szkolnej, nie występowały jeszcze tak dobitnie przed oczyma nas wszystkich, jak obecnie. Sądziłbym więc, że biorąc pod uwagę te właśnie konieczności życiowe, możnaby się zgodzić na niepowiększanie wydatniej ilości egzaminów, a natomiast położyć nacisk na zaostrzenie wymagań faktycznych tam, gdzie one były dotąd zbyt mało egzekwowane. Wiele zrobić tu może wyraźne i jasne sprecyzowanie przepisów, zwłaszcza o ile idzie nietylko o wiadomości ustne i ich zakres, ale przedewszystkiem udział w ćwiczeniach zarówno wstępnych jak i seminaryjnych, bo one są właściwym terenem kształcenia naukowego i urabiania przyszłego historyka. Trudno jednak nie stwierdzić, że wszelkie przepisy pozostaną martwą literą, jeżeli nie będą należycie egzekwowane. Na to oczywiście poradzić mogą już tylko sami profesorowie historji. Doświadczenie najrozmaitszych typów szkolnictwa uczy dowodnie, że przy pobłażliwych czy powierzchownych egzaminatorach, znajdą się zawsze „rekordziści", którzy przebędą pomyślnie nawet kilkadziesiąt egzaminów, nic naprawdę nie umiejąc. Odwrotnie dla natur skrupulatnych gęsta sieć egzaminów stać się może łatwo zaporą, która je na dobre odgrodzi od pracy naukowej. Student taki, przyszedłszy ze szkoły

średniej z nastawieniem na konieczność uczenia się i zdawania różnorodnych nawet przedmiotów i znalazłszy się przed analogiczną koniecznością na uniwersytecie, zajmie się uciążliwą wędrówką od jednego przedmiotu do drugiego, od jednego egzaminu do drugiego i w ciągu niej stracić może łatwo poczucie, że istotą jego studjów ma być wejście w pracę badawczą; zdarzyć się też może, że kiedy do niej wreszcie dojdzie, konieczności życiowe pchać go będą do jak najrychlejszego odbycia a raczej pozbycia się tego najważniejszego etapu studjów, najważniejszego także i dla kształcenia przyszłych pracowników naukowych.

Niemałej ostrożności wymaga też kwestja egzaminów z przedmiotów pomocniczych czy dokształcających historyka, a zwłaszcza wysunięcie ich na początek studjów. O tem, czy ktoś ma uzdolnienie na jakiego takiego chociażby historyka, mogą decydować tylko historycy. Uzależnienie dopuszczenia do właściwych studjów historycznych od szeregu egzaminów wstępnych może łatwo doprowadzić do tego, że profesorowie historji dostawali będą kandydatów mających wstępne studja do szeregu przedmiotów, do których uzdolnienie nie zawsze świadczy o zdolnościach historycznych. Można posiadać dobrą głowę do ekonomji lub geografji, a jednocześnie być umysłem ahistorycznym. Nie sądzę też, by zachodziła potrzeba osobnego egzaminu z języka łacińskiego, który przecież żadnych kwalifikacyj do nauczania tego przedmiotu podobnie jak antropogeografja dawaćby nie mógł. Wydaje mi się, że należyte egzekwowanie znajomości języka łacińskiego przy egzaminie z nauk pomocniczych (dyplomatyka) oraz przy ćwiczeniach seminaryjnych (interpretacja tekstów) i usuwanie bez pardonu kandydatów, nie stojących na należytym poziomie, wystarczy dla celów studjum historycznego. Gdybyśmy stanęli na stanowisku, że egzamina osobne są tu konieczne, to trzebaby tu zadać również egzamin z jednego przynajmniej języka nowożytnego, bo bez niego trudno przecież studjować jakiś dział historji. Nadomiar wartość takich egzaminów jest, jak uczy praktyka, zawsze bardzo wątpliwa. Kto nie nabył w szkole średniej znajomości tych języków, na uniwersytecie nabyć jej może tylko drogą specjalnych studjów i w tym wypadku oprzećby się należało na świadectwie lektora dotyczącego przedmiotu. Geografja historyczna miałaby też, jak sądzę, najlepsze miejsce przy naukach pomocni-

czych (jak to jest z bardzo dobrym skutkiem praktykowane w Krakowie).

Pozostaje jeszcze kwestja wiadomości z prawa politycznego, potrzebnych nauczycielowi dla nauki o Polsce współczesnej. Program ogranicza naukę ich do kilku tygodni, kładąc natomiast nacisk na wiadomości gospodarcze i kulturalne, ze znacznem uwzględnieniem wiadomości i z zakresu historji prądów umysłowych i historji sztuki. Sądzę więc, że jeżeli z historji ustroju Polski nie czynimy przedmiotu osobnego egzaminu, to i te wiadomości wyegzekwować będzie można przy egzaminie z historji nowożytnej i najnowszej. Wiadomości z zakresu ekonomji włączyćby natomiast należało do egzaminu z historji gospodarczej, przy której znaleźć winna przecież uwzględnienie tak ważna dla historyka historja doktryn ekonomicznych. Egzamin taki mógłby być oczywiście zdawany w dowolnym, prawdopodobnie późniejszym okresie studjów.

Chciałbym bowiem — choć to bardzo trudno przychodzi już w dzisiejszej praktyce — zachować, o ile można, wolność studjów. Przy wielkiej ilości egzaminów, staną się one z konieczności fikcją. Dzisiaj (przynajmniej w praktyce uniwersytetu krakowskiego) student po przebyciu pierwszego roku studjów, poświęconego proseminarjom i początkom nauk pomocniczych i metodologji, może skierować się do tego działu historji, który go najwięcej zajmuje, złożyć z niego egzamin i rozpocząć przygotowywanie pracy. Zmiana tego stanu rzeczy w tym kierunku, by właściwe studja historyczne przesunąć na sam koniec, zniechęci niejednego, pominąwszy już fakt, że złożenie egzaminu z całokształtu pewnego działu historji (np. historji nowożytnej) winnoby, jak dotąd, wyprzedzać pisanie pracy naukowej. Pisanie rozprawy naukowej o Bolesławie Chrobrym czy Stefanie Batorym powinien wyprzedzać egzamin, dający dowód, że kandydat jest obznajomiony z ogólnym tokiem dziejów tej epoki.

Położenie nacisku na prace w seminarjach, które tak słusznie podkreśla profesor Bujak, jest postulatem, z którym niewątpliwie wszyscy się zgodzą. Przedłużenie obowiązkowego udziału w seminarjach i obowiązek wykazania się przed ukończeniem studjów czynnym udziałem w ćwiczeniach może się znakomicie przyczynić do podniesienia poziomu historyków. Oczywiście i tę rzecz należy odpowiednio unormować. Pisanie

dwu rozpraw w dwu seminarjach przekracza niewątpliwie siły i czas przeważnej części studentów. Wzięcie jednak czynnego udziału w ćwiczeniach innego seminarjum, niekoniecznie pokrewnego temu, w którem wykonywa się pracę, może dać jak najlepsze rezultaty.

Nie uciekając się tedy do wzmożenia liczby egzaminów czterema pierwszemi, proponowanemi przez prof. Bujaka, moglibyśmy tem śmielej pogłębić studjum historyczne przez wzmożenie wymagań z zakresu historji kultury i historji gospodarczej, że usunięcie z zespołu egzaminów magisterskich egzaminu z głównych zasad filozofji, dla którego odpowiedniejsze miejsce byłoby przy egzaminie pedagogicznym, pozwoliłoby, bez zbytniego pomnożenia liczby egzaminów dopuścić jeszcze dwa egzaminy z tych właśnie przedmiotów. Argumentacja prof. Bujaka w tym względzie jest, jak sądzę, najzupełniej przekonywująca, tak jak i argumentacja w sprawie nieczynienia osobnego egzaminu z historji polskiej, lecz traktowania jej w interesie nauki zawsze łącznie z dziejami powszechnemi. W ten sposób przy należytem obwarowaniu warunków wstępnych do pewnych egzaminów, zwłaszcza przy pomocy ćwiczeń, doszlibyśmy z dodatkiem egzaminu ostatecznego do liczby 7 egzaminów; osiągnęlibyśmy w ten sposób znaczne pogłębienie studjum historycznego, lecz w takich ramach, któreby nie stanowiły większego obciążenia formalnego, niż dzisiaj i pozwalały studentowi osiągnąć kwalifikacje i w innym jeszcze przedmiocie.

Byłyby to egzamina:

1) z metodologji i nauk pomocniczych (z historjografją i geografją historyczną),
2) z historji starożytnej,
3) „ „ średniowiecznej, polskiej i powszechnej,
4) „ „ nowożytnej i nowoczesnej, polskiej i powszechnej,
5) „ „ kultury, (z uwzględnieniem wiadomości z historji sztuki),
6) „ „ gospodarczej i głównych zasad ekonomji,
7) egzamin ostateczny, pojmowany jak w obecnych przepisach, w związku z rozprawą magisterską.

Określenie bliższe drugiego przedmiotu, z którego kwalifikacja byłaby najbardziej wskazana dla historyka, będzie mo-

żliwe dopiero wówczas, gdy znać będziemy program liceum. Sądząc po dotychczasowych w tej mierze głosach i w wielu innych przedmiotach zdążaćby należało do zmniejszenia ilości względnie komasacji egzaminów, którаby pozwoliła jednym poświęcić więcej czasu pracy naukowej, innym zaś umożliwiła studjowanie równorzędne innego jeszcze przedmiotu.

HANNA POHOSKA (Warszawa).

Rola historji wychowania w kształceniu nauczycieli

W czasach gdy przebudowujemy całą pracę szkolną, dostosowując ją do potrzeb społeczeństwa i państwa, gdy staramy się o wychowanie człowieka-obywatela, niezmiernie ważną staje się reforma kształcenia nauczycieli. Pierwszym problemem, którego rozstrzygnięcie leżeć winno u podstaw reformy, jest zbadanie jakie składniki poznawcze stwarzają dzisiaj wiedzę nauczyciela i jakie — ewentualnie — winny się na nią składać. Dostrzegamy wśród nich dwa wyraźnie wyodrębniające się działy: wiedzy, zdobywanej w związku z pewnemi dziedzinami nauki, i wiedzy ściśle pedagogicznej. Pierwszy dział inaczej przedstawia się oczywiście przy kształtowaniu kandydata na nauczyciela szkoły powszechnej, a inaczej przy kształceniu kandydata na nauczyciela szkoły średniej. Przyszły nauczyciel szkoły powszechnej pogłębia w pewnym skromnym zakresie wiedzę swoją w kilku, dość rozbieżnych kierunkach. Nauczyciel szkoły średniej zagłębia się w badania ściślejsze wybranej lub wybranych specjalności.

Obaj otrzymują pozatem wiedzę pedagogiczną, udzielaną im w innych dawkach i na innym poziomie. Są to ogólne wskazania pedagogiczne i ściślejsze dydaktyczne codzienne wskazówki.

W kursie studjum pedagogicznego przy Uniwersytetach całość tej wiedzy zamyka się w takich przedmiotach wykładów i ćwiczeń, jak: psychologja wychowawcza, pedagogja i organizacja szkolnictwa, historja wychowania, dydaktyka swojego przedmiotu i higjena. Programy likwidowanych seminarjów zawierały podobny zespół przedmiotów. [Programy pedagogjów tworzone były dość swobodnie]. Obecnie władze oświatowe przystępują do układania programów liceów pedagogicz-

nych i pedagogjów. Pora jest więc najzupełniej odpowiednio wybrana na to, by przedyskutować wartość poszczególnych dziedzin wiedzy, z któremi zaznajamia się kandydat na nauczyciela, i znaczenie ich w kształtowaniu się „osobowości“ wychowawcy-nauczyciela.

Przez zagłębianie się w tajniki wiedzy nauczyciel zdobywa potrzebne mu w pracy szkolnej wiadomości i rozszerza swój światopogląd.

Wiedza pedagogiczna zaznajamia go z zasadami nauczania i wychowania. W ten sposób kształci się i rozwija nauczyciel i wychowawca, ale w jaki sposób skrystalizuje się w nim obywatelskie poczucie odpowiedzialności wychowawczej, jak ukształtuje się jego ideologja państwowa? W jaki sposób zrozumie on związek szkoły i pracy szkolnej z życiem, z rzeczywistością otaczającą nas i z dążeniami społeczno-państwowemi, których wyrazem musi być szkoła?

Nie chodzi tu bynajmniej o jakąś określoną propagandę polityczno-ideową, ani o wywieranie nacisku na ukształtowanie się takich, a nie innych pojęć o życiu współczesnem. Zagadnienie to rozpatrywać trzeba w stokroć głębszej płaszczyźnie.

Jaka gałąź wiedzy ułatwić może zrozumienie związków, zachodzących między szkołą i życiem, między pracą wychowawczą, a istnieniem państwa i narodu? Nauka taka istnieje: jest nią historja wychowania. Historja wychowania — pojęta w szerokiem tego słowa znaczeniu — jako historja oświaty i szkolnictwa, dzieje doktryn pedagogicznych, ruchów szkolnych i oświatowych i ideologji pedagogicznej jednostkowej i zbiorowej.

Ideały wychowawcze określonych epok odpowiadały najczęściej ówczesnym ideałom politycznym i społecznym i odwrotnie, dążenia społeczne i polityczne powstawały często jako czynnik określonych kierunków wychowawczych. Tę współzależność ukazać może tylko racjonalnie prowadzona historja wychowania [1]. Przeciwnicy „historyzmu“ w kształceniu pedagogicznem nauczyciela pragną, by wiedza pedagogiczna budo-

[1] Zwracam uwagę na bardzo ciekawą broszurkę Jana Hulewicza „Niewyzyskana rola historji wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem“. Autor porusza w niej problem, omawiany przeze mnie w niniejszym artykule, w sposób nadzwyczaj udatny i z dużą znajomością zagadnienia.

wana była *in abstracto*, w oderwaniu od zjawisk życiowych. Nie orjentują się oni w tem, że zerwanie z tradycją historyczną jest w tym wypadku zerwaniem związku ze współczesnością, bo rzuca teorje pedagogiczne i dociekania psychologiczne na tło abstrakcji. Pedagogja stwarza zasady „dziecka samego w sobie“, czy „dziecka znormalizowanego“. Tylko socjologja wychowania z jednej strony, a historja wychowania z drugiej, stwarzają odpowiednie warunki dla uwypuklenia, czem jest jednostka, wychowana jako indywidualność i jakie miejsce znajduje w zbiorowości.

Socjologja wychowania uczy o tem, jaki zachodzi istotny związek szkoły z życiem, jakie znaczenie dla rozwoju szkoły ma jej tło społeczne. Oświetla ona jednak ten problem przez szereg zestawień statystycznych, bez uwzględnienia tła kulturalnodziejowego, bez uwypuklenia perspektywy i dynamiki zagadnienia. Bada zagadnienie w szeregu przekrojów statystycznych w oparciu o cyfry „niemianowane“, jeżeli tak określić je można.

Historja wychowania stwarza szereg przykładów m i a n o w a n y c h i rozpatruje zagadnienie pedagogiczne w związku z okolicznościami, w których ono powstało. Ponadto poza problemem społecznym uwypukla powiązania z prądami kulturalnemi i odzwierciedla dynamikę wychowawczą.

Naturalnie, że na to, aby historja wychowania zawarła w sobie dostateczną ilość wartości wychowawczych i ideologicznych musi być w specjalny sposób traktowana. Nie może ona stanowić suchego wyliczenia dat, nazwisk i faktów, nie może być zbiorem wiadomości, uszeregowanych w chronologicznym porządku.

Jakim warunkom winna odpowiadać historja wychowania na to, by sprostać zadaniu ideologiczno-wychowawczemu?

Zastanowićby się należało najpierw nad tem, jakie działy obejmuje historja wychowania i jakie między niemi zachodzą związki.

Działem najbardziej uchwytnym, którego badanie opiera się na najściślejszych dokumentach, są dzieje szkolnictwa. Uwzględniają one badanie różnolitych ustrojów szkolnych, które powstawały jako wyraz dążeń państwowych, społecznych, lub religijnych, ustrojów, które kształtowały się na podstawach prawa zwyczajowego, lub ustaw i statutów pisanych. Jeżeli w badaniach tych uwzględnimy nietylko schematy i kon-

strukcję tych ustrojów szkolnych, ale i ich genezę, rozwój, upadek — ich terytorjalne zasięgi i tło społeczno-gospodarcze, to od mechanicznego przedstawiania faktów przenikniemy łatwo w ideologiczne podstawy szkoły. Podstawy te są wiecznie zmienne i zależne od ducha wieków. W pracy naszej nad odtworzeniem dziejów szkolnictwa musimy jednak systematycznie dążyć do tego, by szkołę wiązać z danem społeczeństwem, lub wykazywać jej wyodrębnianie się z danego organizmu społecznego. Jeżeli materjał źródłowy pozwoli nam na to, to pokusić się musimy i o zbadanie wyników pozytywnych, jakie dało wychowanie i wykształcenie w danym organizmie szkolnym. Będą to nieraz przykłady tak wyraźne, że przytaczanie ich jest już banalnością, np. jeżeli dotyczy w Polsce wychowania w szkołach jezuickich, czy pijarskich, ale często stanowić mogą one problem niesłychanie ciekawy i skomplikowany. Taką będzie np. kwestja wychowania szeregu pokoleń polskich w XIX wieku, kiedy załamywały się wpływy różnych organizmów szkolnych i walczyły z ubocznemi prądami. Kwestję wielkiej doniosłości w dziejach szkolnictwa stanowi sprawa mniejszej lub większej siły dynamicznej, jaką posiada szkoła w danym okresie, lub na danym terenie. Czasem życie przechodzi obok szkoły i stwarza nowe wartości, bez oglądania się na to, co szkoła daje, tak było w dziejach Wielkiej Rewolucji we Francji; czasem znów szkoła pomaga stwarzać to nowe życie — tak było w czasach Komisji Edukacji Narodowej.

Otóż rozważenie tych problemów, poważne wniknięcie w nie, stanowi bardzo ważny etap w kształceniu ideowem nauczycieli.

Drugi dział historji wychowania to dzieje oświaty w szerokiem tego słowa znaczeniu. Obejmują one i problem promieniowania szkół na całe społeczeństwo, i to, co nazywamy dziś oświatą pozaszkolną, i to, co zamykało się kiedyś w ramach pracy oświatowo-filantropijnej, a co dziś określamy mianem pracy społecznej.

Badanie tych problemów jest rzeczą trudną i skomplikowaną. Wszakże chodzi tu o oświecenie i wychowanie całego społeczeństwa, b e z o g r a n i c z e n i a (pojęciem szkoły) d r ó g, jakiemi się to społeczeństwo oświeca i wychowuje.

Zaliczyćby tu więc można całą rolę wychowawczą i oświatową literatury, a także wszystkich wyznań i kościołów, poza-

tem instytucyj kulturalno-oświatowych i wzajemne oddziaływanie na siebie grup społecznych i narodowych. Cały szereg badań nad temi poszczególnemi drogami oświaty wyodrębnił się całkowicie z ciasno pojmowanej historji wychowania i stanowi część szeroko pojętej historji kultury, religji, lub kościoła. W obrębie dziejów wychowania winno się jednak rozpatrywać historję pracy oświatowej, dzieje instytucyj społeczno-wychowawczych, wreszcie rozwój promieniowania pewnych ośrodków oświatowych np. typu czasopiśmienniczego.

Trzeci wreszcie dział historji wychowania stanowią dzieje doktryn pedagogicznych. Problemem tym zajmowano się może najobszerniej i cały szereg dzieł syntetycznych, jak i monografij stanowił właściwą analizę pewnych indywidualnych poglądów jednostkowych. Należałoby jasno zdawać sobie sprawę, że nawet najdokładniejsza znajomość szeregu indywidualnych doktryn nie wzbogaci i nie rozszerzy pojęć wychowawczych, nie rozbuduje ich o czynnik ideologiczny. Przyczynia się ona jednak w bardzo silnym stopniu do pogłębienia wiedzy o dziecku *in abstracto* „dziecku samem w sobie". Historja doktryn pedagogicznych stanowi naturalną podbudowę każdej ze współczesnych idei pedagogicznych.

Naturalnie, że zarówno w zakresie doktryn dawnych, jak i współczesnych, istnieje cały szereg takich, które uwzględniają szersze tło społeczne i stosunek wychowania do życia, nie wszystkie bowiem budują idealnego „Emila" Rousseau. Jasno wyrażającem się dążeniem tych właśnie doktryn jest związanie teoretycznych założeń z taką czy inną formą realizacyjną w ramach szkoły, lub poza szkołą. I te właśnie doktryny, indywidualnie zrodzone, stają się siłą dynamiczną, która spowodować może ruchy, lub przewroty szkolne, oświatowe i w najszerszem tego słowa znaczeniu wychowawcze.

Jeżeli rozważymy szczegółowo, w jaki sposób wnikanie w ducha dziejów szkolnictwa, oświaty i doktryn pedagogicznych może oddziałać na studjujących, to chyba jasnem się stanie, jaką rolę historja wychowania może i powinna odegrać w kształceniu nauczycieli. Bez jakiegokolwiek tendencyjnego oświetlenia, bez fałszowania obrazów, z głębokim szacunkiem dla prawdy historycznej — historja wychowania stać się powinna podstawą wychowawczą nauk pedagogicznych.

Powyższe uwagi dotyczyćby mogły kształcenia nauczycieli we wszystkich społeczeństwach i państwach. Dla nas w Polsce jednak historja wychowania ma specjalne znaczenie. Pamiętajmy, że Polska ma najświetniejsze tradycje w dziejach szkolnictwa europejskiego przez stworzenie pierwszego ministerstwa oświaty, oraz takie fakty historyczne, jak szeroko rozgałęziona tajna oświata, jak strajk szkolny, zakończony zwycięstwem młodzieży. Nauczyciele polscy mogą się więc kształcić na własnym dorobku historycznym, który ma wielkie walory wychowawczo-obywatelskie i ideowe.

W jaki sposób należałoby utrwalić i rozbudować tę bazę ideową w kształceniu nauczycieli polskich? Wszystkie Uniwersytety polskie winny posiadać czynne katedry historji wychowania, pracujące nad stworzeniem odpowiedniej postawy ideowej wśród nauczycielstwa szkół średnich. Dla wszystkich zakładów, poświęconych kształceniu nauczycieli, winno się opracować takie programy historji wychowania, które przez dobór materjału dostatecznie uwypuklą tkwiące w nich walory ideowo-wychowawcze.

Wiedza niezależna, powstająca ze ścisłych, źródłowych badań, zdobywana z najgłębszym szacunkiem dla prawdy stwarzać będzie mogła podstawy ideowe w kształceniu polskich nauczycieli.

ZOFJA KRZEMICKA (Lwów)

Przebudowa historjografji w III Rzeszy

Stier Hans Erich: Deutsche Geschichte im Rahmen der Weltgeschichte, Berlin (Deutsche Buch-Gemeinschaft) 1934, str. 646.

Stieve Friedrich: Geschichte des deutschen Volkes, Monachjum—Berlin (Oldenburg) 1934, str. 486.

Kloeber Wilhelm Dr. von: Vom Weltkrieg zur Nationalen Revolution, Monachjum—Berlin (Oldenburg) 1934, str. 156.

Mimo swych podstawowych dążności do bezwzględnej objektywnej prawdy jest historjografja zawsze i wszędzie siłą rzeczy nauką, związaną z bieżącemi dziejami i aktualnemi nastrojami. Każdoczesne prądy polityczne mają pewien wpływ na odtwarzanie momentów przeszłości, względnie każda teraźniejszość ma swe specjalne podejście do przeszłości. Objaw ten w formie nader wybujałej i przejaskrawionej zauważyć można w historjografji hitlerowskich Niemiec, gdzie przeszłość zaprzęgnięta jest w służbę teraźniejszości. Ruch narodowo-socjalistyczny w przeciwieństwie do innych ruchów rewolucyjnych, zrywających węzły historyczne, szuka oparcia i legalizacji w podkreślaniu łączności z przeszłością dziejową, starając się niejako zgrupować całokształt wydarzeń dziejowych dookoła kośćca ideologji narodowo-socjalistycznej. Początkowo nawiązywał jedynie do pewnych momentów dziejowych np. do czasów pragermańskich — czystych nordyków, do przełomu społecznego wojny chłopskiej u zarania dziejów nowożytnych, do ideologji Fryderyka Pruskiego lub żelaznego Kanclerza. Lecz z chwilą objęcia władzy przez stronnictwo narodowo-socjalistyczne okazała się potrzeba dostosowania całokształtu przeszłości Niemiec dla użytku „zgleichszaltowanego" obywatela III-ej Rzeszy, przy specjalnem podkreśleniu walorów wychowawczych dyscypliny historycznej.

Pod tym kątem widzenia specjalnie charakterystyczne są trzy wyżej podane dzieła, które się poniekąd wzajemnie dopełniają. Celem ich „wydobycie i uwypuklenie linij rozwoju narodu niemieckiego, ustalenie związku między przeszłością a teraźniejszością, która stanowić ma najdoskonalszą formę dziejowego rozwoju".

S t i e r przedstawia swój zarys dziejów w ramach ogólnoeuropejskiej historji. Trzyma się więc z natury rzeczy ustalo-

nych podziałów historycznych, liczy się w swoich modyfikacjach z przyjętemi sądami historycznemi.

Księga I p. t. „Germanowie i Niemcy" obejmuje okres germanizacji Europy przez wędrówki ludów germańskich, które, zdaniem autora, posiadać musiały dość znaczny własny dorobek kulturalny, gdyż inaczej nie miałyby zrozumienia dla wysokich walorów kultury rzymskiej przez się wchłoniętej i ożywionej nowemi sokami dzięki zespoleniu z ideą chrześcijańską. Monarchja uniwersalna Karola Wielkiego wytycza drogi zespoleniu i rozwojowi Niemiec.

W następnej księdze p. t. „Chrześcijaństwo a Niemcy" zauważyć można specjalne podkreślenie roku 925, daty opanowania obu brzegów Renu przez cesarzy rzymsko-niemieckich jako przełomowego momentu. Stąd hasło „Niemiecki Ren". W tej księdze kładzie też autor specjalny nacisk na ustalenie się niemieckiego władania nad Bałtykiem, „skąd żelazny pług niemiecki wyparł drewnianą sochę Wendów" i na dzieje Zakonu i Gdańska jako „bastjonów" niemieckości.

Niemcy czasów nowożytnych traktuje autor w księdze III jako kroczące „W orbicie wielkich mocarstw". Uważa ten okres za wsteczny w rozwoju Niemiec.

Rozpoczyna je stulecie prymatu hiszpańskiego — uniwersalna monarchja Karola V, w której wyrazem ducha niemieckiego jest jeszcze ruch reformacyjny. Po wojnie 30-sto letniej wchodzą Niemcy w „stulecie francuskie". Reprezentantami Niemiec tej doby są Wielki Elektor, twórca militarnej potęgi Prus i Eugenjusz Sabaudzki, obrońca chrześcijaństwa. Charakterystycznie traktuje Stier odsiecz Wiednia, pisząc: „z początkiem września sytuacja oblężonego miasta była tego rodzaju, że obawiano się każdej chwili katastrofy, gdy spostrzeżono z Kahlenbergu długo oczekiwaną odsiecz, złożoną w przeważnej części z zastępów niemieckich, na których czele stał król polski Jan Sobieski. W zaciętej walce Niemcy, wśród których brakło tym razem Brandenburczyków, rozprószyli oblęgającą armję. Dnia 13 września, wśród radosnych okrzyków mieszkańców, wjechał do uwolnionej stolicy Sobieski, który niesłusznie rościł sobie pretensję do całej chwały".

Z upływem wojny siedmioletniej wprowadza autor Niemcy w „stulecie angielskie". Włącza tu zarówno czasy wielkiej rewolucji, jak i wojen napoleońskich, restauracji i niepodległościowych ruchów z lat 1830 i 1848. Rozbiory Polski traktuje autor bardzo sumarycznie. W pierwszym rozbiorze Polski „odwieczne pruskie ziemie wróciły do swej macierzy, a państwo pruskie zyskało naturalną linję obronną, którą rozerwał dopiero katastrofalny wynik wojny światowej... a straszne konsekwencje stąd wynikłe unaocznią każdemu Niemcowi znaczenie połączenia tego żyznego pasa ziemi z niemiecką ojczyzną".

Ruch niemiecko-narodowy z epoki wojen napoleońskich, gloryfikowany dotąd przez literaturę i historjografję niemiecką jako przełomowy moment niemieckiego odrodzenia narodowego, uważa Stier za mało znaczący epizod, gdyż w konsekwencji swej wyszedł na dobre Anglji, która po upadku Napoleona ugruntować mogła swój imperjalizm światowy. Do tej germańskiej siostrzycy odnosi się Stier ze specjalną niechęcią. Uważa ją za wcielenie złych mocy kapitalizmu, zrodzonego z purytańskiej etyki i rozwielmożnionego liberalizmu XIX wieku, który też przysłonił dawniejsze ideały, jak religję, sztukę, ideę państwową i t. d., siejąc złe ziarna zmaterjalizowanego pacyfistycznego kosmopolityzmu. W piętnowaniu niebezpiecznej przeciwniczki III Rzeszy ucieka się autor do argumentacji, znajdującej specjalny poklask w hitlerowskich Niemczech. Wykazuje bowiem łączność między Anglikami, którzy uważają się za powołanych do władania światem, a żydami, „innym narodem wybranym". Potwierdzenia swej analogji dopatruje się autor w predylekcji Anglików do imion żydowskich (ze Starego Testamentu), w popieraniu przez rząd angielski ruchu sionistycznego, kończy zaś swe wywody ciekawym ad hoc skonstruowanym argumentem: Nie jest to jedynie przypadkowy tylko zbieg okoliczności, że w wieku XIX Disraeli, czołowy mąż stanu, który ugruntował światowe panowanie Anglji, był pochodzenia żydowskiego! — Okres angielski spowodował, zdaniem Stiera, kryzys kulturalny, z którego wyjścia szuka Europa dopiero w następującem stuleciu, zwanem przez autora „niemieckiem", zapoczątkowanem przez Bismarcka. Postać Wielkiego Kanclerza i jego poczynania zostały włączone w zasięg ideologji narodowo-socjalistycznej, korektury historyczne na tym odcinku dziejów są też nieznaczne. Tak samo w następnym okresie przyjmuje autor pogląd dawniejszej historjografji niemieckiej, dorzuca tylko krytyczne uwagi pod adresem polityki Wilhelma i podkreśla, że Niemcy szły na pasku celów politycznych Austrji w imię wierności sojuszniczej, wbrew własnemu interesowi państwowemu.

Wybuch wojny światowej i jej przebieg nakreślone są w sposób jednostronny i tendencyjny, jak np. naruszenie neutralności Belgji i rozpoczęcie kroków wojennych oddane są przez autora słowami: „Nierozsądne deklaracje wojenne, wypowiadające wojny, umożliwiły przeciwnikom przedstawienie Niemiec jako strony atakującej, gdy tymczasem wojska niemieckie przekroczyły dopiero wtedy granice Belgji, gdy dłuższe pertraktacje, prowadzone w tym kierunku, rozbiły się o jej nieustępliwe stanowisko" i t. p.

Końcowy rozdział p. t. „Kryzys i odbudowa" t. j. czasy upadku, „hańbiącego" pokoju, umożliwionego przez „zdradę" socjalistów i demokratów, potępienie działalności Rzeczypospolitej Weimarskiej oraz gloryfikacja wszczętego przez rewolucję

hitlerowską dzieła odbudowy, opracowane są wedle recepty, zawartej w enuncjacjach politycznych i pismach działaczy narodowo-socjalistycznych.

Stier podkreśla w swem dziele przedewszystkiem zdobycze kulturalne Niemiec, ich rozwój jakoteż udział ich w ogólno-europejskim dorobku kulturalnym. Uwzględnia korelację z literaturą i sztukami pięknemi, wpływ myśli filozoficznej na myśli polityczne i kształtowanie się losów narodu. Opowiadanie swe barwne i zajmujące przeplata też autor cytatami z poezji i literatury, wplata „złote myśli" filozofów. Bogaty materjał ilustracyjny, umiejętnie dobrany, ożywia treść i upiększa książkę, wydaną nader wykwintnie przez znaną firmę wydawniczą, a przeznaczoną dla najszerszych kół.

Dzieło Stievego, naczelnika wydziału kultury przy Ministerstwie Spraw Zagranicznych III Rzeszy, p. t. „Dzieje narodu niemieckiego" jest pracą o tendencji wybitnie politycznej, przedstawionej na historycznem podłożu. Celem autora, nakreślenie linij rozwojowych narodu niemieckiego poprzez wieki, których punkt szczytowy stanowi państwo narodowo-socjalistyczne. Stieve nawiązuje do przeszłości w myśl wytycznej, zaczerpniętej z orędzia Adolfa Hitlera, która stanowi też motto książki. „Zapomnij narodzie niemiecki o 14 latach swego upadku i wznieś się zpowrotem do swej chlubnej 2000-letniej tradycji historycznej!" Książka ta zarówno z racji postawienia problemu, jak i dla sposobu jego przeprowadzenia cieszy się gorącem poparciem czynników rządzących. W swej rozprawie z przeszłością uwypukla Stieve przedewszystkiem ewolucję stosunków społecznych, ustrojowych i prawnych. Odrzuca krępujące ramy ogólno-europejskich wydarzeń, wyłącza szczegóły nieistotne dla wykazania ewolucji historycznej Niemiec, usuwa nawet na plan drugi dotąd ustalone podziały chronologiczne, jak starożytność, wieki średnie i nowożytne, by nie zatracać jednolitości dróg rozwojowych, wytkniętych zgóry przez samą istotę narodu niemieckiego.

Cel swój wypowiada autor dyrektywą szeroko rozreklamowaną. „Droga narodu niemieckiego prowadzi przez 2 tysiące lat. Od awanturniczych wypraw Germanów na południe — poprzez mroki średniowiecza pod przewodnictwem Zachodu — poprzez dalsze okresy rozbicia i niemocy do krwawych pobojowisk wojny światowej, z których wyszedł nieznany żołnierz z niewidoczną koroną w ręku. Nie jest to korona cesarstwa rzymskiego odległych czasów, ani korona prusko-niemiecka doby wczorajszej — lecz prawdziwie niemiecka korona jutra — korona spełnionego zjednoczenia". Stieve stara się tedy odtworzyć rozwój dziejów niemieckich począwszy od wystąpienia Cymbrów i Teutonów — najczystszych nordyków, z retrospektywnej perspektywy — jako przygotowanie dla najdoskonalszej formy państwa narodowo-niemieckiego pod prze-

wodem Adolfa Hitlera. Przechodząc zkolei wieki, rzuca autor na ekran momenty, w których przejawia się najsilniej niemiecki duch i jego dążności państwowo-twórcze. W ocenie działalności poszczególnych władców uniwersalnego cesarstwa rzymsko-niemieckiego decydującą dla oceny ich działalności jest kwestja ich rasowego pochodzenia jak i ustosunkowanie się do ideału państwowo-niemieckiego. Na takich kryterjach np. opiera swój sąd o Karolu IV, który wywodząc się z matki Czeszki, był wedle Stievego kramarzem (Händler) a nie bohaterem germańskim, wojownikiem, gdyż wyżej cenił układy i traktaty niż wyprawy wojenne. Także pociąg tego założyciela uniwersytetu do oświaty piętnuje autor, jako objaw rasy słowiańskiej, jako zalety przyznaje mu natomiast skrupulatność i wytrwałość, otrzymane w spadku po niemieckim ojcu. Przejęcie Czech i Węgier przez Habsburgów uważa też Stieve za sukces złowieszczy, z punktu widzenia niemieckiej racji stanu, który w dalszej ewolucji spowodował upadek monarchji austrjacko-węgierskiej. Stwierdza też autor, że Zakon Krzyżowy — jedyny prawdziwy reprezentant niemieckiej idei państwowej swojej doby — zmuszony został do odstąpienia ziem niemieckich „słowiańskiemu intruzowi“ w pokoju toruńskim, i t. p.

W rozdziale zatytułowanym „Duch miast“, który w specjalnych odbitkach został rozesłany po kraju, wykazuje np. autor, że komórki zarodowe hitlerowskiej organizacji państwowej mieszczą się już w początkowej organizacji miast niemieckich. Z punktu widzenia doby obecnej charakteryzuje Stieve wojnę 30-letnią jako okres korzystny dla odrodzenia państwowości niemieckiej, gdyż wynikiem jej było podważenie form ustrojowych cesarstwa rzymsko-niemieckiego, rozluźnienie organizacyj społecznych średniowiecza oraz rozbicie frontu jednolitego wiary obejmującej cały Zachód na szereg odrębnych wierzeń religijnych. Z pokojem westfalskim rozpoczyna się dla autora okres ozdrowieńczy Niemiec trwający 400 lat. Podobnie jak Stier, stara się Stieve umniejszyć rolę Sobieskiego w odsieczy Wiednia. Najważniejszym ewenementem okresu ozdrowieńczego jest wzrost Brandenburgji i przeistoczenie się jej w królestwo Prus. Fryderyk II spełnia wielkie dziejowe posłannictwo Niemiec. Okres ozdrowieńczy przechodzi rozmaite fazy — wzrost Prus, triumf mieszczaństwa 1740—1786, okres niewoli i wyzwolenia, tj. czasy od chwili napoleońskich wojen do roku 1816. Potem nastaje okres dojrzewania i szukania dróg, a wreszcie doba świetności Bismarkowskich Niemiec. Osobę twórcy Państwa Niemieckiego przedstawia Stieve w nowem oświetleniu, gdyż zdaniem jego „ów żelazny Kanclerz, który spiżową pięścią wydźwignął naród z chaosu sporów, krwią i żelazem ujarzmił stulecie i zcementował nowe państwo, to jest ujęcie przeszłości — Bismarck przyszłości Niemiec, włączony do ideologji hitlerowskich Niemiec, to postać zgoła różna. Postać ta, to najdoskonal-

szy wyraz zharmonizowania wsi — (junkierskie pochodzenie Kanclerza po mieczu) z duchem miast, który mu się dostał w udziale po matce, pochodzącej z patrycjatu miejskiego. W osobie Bismarcka właśnie „duch miast“ przeniknął do warstwy ziemiańskiej, złączonej z ziemią, i to zespolenie zbliża Bismarcka do ducha teraźniejszych Niemiec. Poczynania polityczne kanclerza mają, wedle autora, w sobie dużo z pociągnięć dyktatorskich, zwłaszcza na tle prądów ówczesnych, a Bismarck rzucił nietylko wytyczne dla polityki zewnętrznej, opierając mocarstwowe stanowisko Prus na sile zbrojnej, ale ponadto ważniejsze jeszcze wskaźniki dla polityki wewnętrznej z jednej strony przez ustawy wymierzone przeciw socjalistom, internacjonalnej hydrze podgryzającej pień państwa niemieckiego, a z drugiej strony poddając warstwy pracujące pod ochronę Państwa, zrobił pierwszy krok pozytywnego państwowego socjalizmu i stał się protagonistą ruchu narodowo-socjalistycznego, który zespolić ma wszystkie członki narodu w żywej jedności.

Czasy następne, rozdźwięku Wilhelmowskich Niemiec z twórcą Państwa Bismarckiem, to wedle autora „Sen o dali“ rzucenie się w niepewne nurty polityki światowej, zakończone niepowodzeniem na zewnątrz i wewnątrz „gdyż jako lawiny złączyły się poszczególne grupy stronnictw, myśląc tylko o swoich odrębnych interesach. Siłą ich stała się masa, a stulecie indywidualizmu korzyło się równocześnie przed masą, w której właściwie znikała jednostka“. W tym okresie wstrząsu pozytywnych sił narodów europejskich dochodzi, zdaniem Stievego, do wpływu rasa obca — rozsiana wśród nich, żydowstwo, które wsiąkając wszędzie zerwało tamy narodowościowe. Materjalizm XIX wieku nie odpowiada też duchowi Niemiec. Krwawe starcie wszystkich musiało wyniknąć w następstwie przerostu żądzy ekspansji. Niemcom przypadł los najcięższy, bo nienawiść całego świata, ale krew przelana w rowach strzeleckich zcementowała jedność wszystkich warstw narodu. Nieprzyjacielskim zastępom przyszły z pomocą postępy techniki i skarby całego świata, Niemcy zostały tedy zwyciężone nie na polu walki, lecz uległy zimnemu wyrachowaniu.

Okres od roku 1918—1933 ujęty jako „Upadek i Wzniesienie się“ przedstawił autor ściśle wedle wskazań hitlerowskiej polityki. Czasy t. zw. II Rzeszy — Rzeczypospolitej Weimarskiej — to Niemcy bezsilne, zwiotczałe, miejsce rozgrywek partyj — wydane na łup twardej woli zwycięzcy, beznadziejność i apatja opanowuje naród. Lecz żyje jeszcze Ojczyzna, o którą boje wiódł starogermański Armin i staje się hasłem Zmartwychwstania. Podejmują je dawni żołnierze frontu, stają w imię jego do walki nad Bałtykiem przeciw naporowi Bolszewizmu, w Polsce o prawa niemieckie, gdy polskie zastępy wpadły na Górny Śląsk po pomyślnym dla Niemiec wyniku plebiscytu, przeciwstawiają się czerwonym w kraju, w imię Ojczyzny

ginie też Schlageter w zajętej przez Francję połaci Niemiec. Wreszcie występuje na widownię mąż opatrznościowy, Adolf Hitler — żołnierz nieznany, wywodzący się z poza Reichu, któremu obce są zapędy partykularyzmu. Potrafił tedy złączyć tlejące żużle w wielki płomień narodowego socjalizmu i na czele brunatnych szeregów powalił zmurszałe filary władztwa partyjnego, i 30 stycznia 1933 stanął na czele narodu.

Książka Stievego nie jest pomyślana jako podręcznik historji w ścisłem tego słowa znaczeniu, nie daje też wiedzy historycznej, ale jest wykładnikiem prądów aktualnych na historycznem tle. Dążeniem autora jest stworzenie „czytanki" dla narodu niemieckiego, która zmodyfikuje w duchu narodowo-socjalistycznym jego wiadomości z przeszłości, powiąże ją z teraźniejszością i ukaże ją jako realizację wskazań dziejowych i narodowej tradycji niemieckiej. Dzieło Stievego napisane jest potoczyście, językiem wolnym od wszelkiej cudzoziemczyzny, z ogromną siłą i zapałem, miejscami wprost porywająco, wielekroć z uszczerbkiem dla ścisłości historycznej. Autor — dyplomata z zawodu — mimo swego historycznego wykształcenia i zamiłowania do historjografji z tradycji rodzinnej, gdyż ojciec jego, Feliks Stieve, prof. Uniwersytetu monachijskiego, pracował nad okresem wojny trzydziestoletniej i zostawił mu w spadku zarys całokształtu dziejów Niemiec, przez autora po odpowiedniej modyfikacji zastosowany, wysuwa jednak na plan pierwszy tendencję polityczną, podporządkowując jej naukową bezstronność. Ten rys uderza już w jego dawniejszych pracach, zajmujących się genezą wojny światowej, z których „Deutschland und Europa 1890—1914", opracowane na podstawie publikacyj niemieckich aktów państwowych, omówione było szerzej w Kwartalniku Historycznym (1929).

Dzieło Stievego zostało przyjęte entuzjastycznie przez prasę niemiecką III Rzeszy i jest specjalnie propagowane wśród sfer nauczycielskich.

Książka Kloebera p. t. „Od wojny światowej do narodowej rewolucji" zajmuje się okresem od roku 1914—1933. Jest to zadanie nader odpowiedzialne, gdyż właśnie na ujęcie tych czasów kładzie Ministerstwo Oświaty największy nacisk w szkolnictwie. Dzieło Kloebera ma „stworzyć podstawy dla niemieckiego nauczyciela na których będzie mógł odtworzyć wydarzenia i ducha niedawnej przeszłości". Rozprawa Kloebera ukazała się w 50.000 egzemplarzy, w drugim nakładzie jest doprowadzona do wydarzeń z września 1933. Materjał swój, w którym obok historji politycznej, uwzględnia w szerokim zakresie historję gospodarczo-społeczną, grupuje Kloeber w siedmiu rozdziałach. Pisze w sposób suchy i rzeczowy, operując materjałem cyfrowym, ale mimo zapowiedzianej w przedmowie naukowej ścisłości, przeszeregowuje częstokroć wydarzenia i naświetla je w sposób tendencyjny wedle haseł narodowego socjalizmu, piętnując przede-

wszystkiem „zdradę“ socjalistów i demokratów, która doprowadziła do hańbiącego pokoju, dyskwalifikując czołowych działaczy II Rzeszy, osądzając ich działalność w myśl doktryny hitleryzmu. Tak zwana w historjografji „Kriegsschuldfrage“, zagadnienie winy w rozpętaniu wojny światowej przeistacza się w ujęciu autora w „Kriegsschuldlüge“, zdaniem autora, tendencyjną insynuację mocarstw, które na podstawie naciągniętych pozorów winy narzuciły Niemcom pokój, mający ich zniweczyć.

O stosunku do Polski informuje książka Kloebera w sposób nie bardzo odpowiadający objektywnemu stanowisku badacza np. „Polska, stworzona w r. 1916 przez Niemców, zgłosiła po upadku Niemiec pretensje do krajów niemieckich. Staje ona otwarcie po stronie koalicji i wpada z uzbrojonemi hordami w Poznańskie. Niemiecka ludność jest w swej niemocy wydana na łup polskich powstańców, a marxizm uprawiał zdradę otwarcie, czerwoni wszystkich odcieni współpracują z Polską. Całe Poznańskie i Prusy Zachodnie, użyźnione znojem niemieckiego chłopa i zasiane niemieckiemi miastami, przypadły Polsce wraz z wykrojonym dostępem do morza, który czyni z Prus Wschodnich wyspę odciętą od macierzy. A trudno już określić tylko jako nieścisłość historyczną gdy autor np. o plebiscycie śląskim pisze: „generał le Rond popierał podczas plebiscytu wybryki polskich band, ustanowionych przez polskiego komisarza Korfantego dla teroryzowania niemieckich mieszkańców... a bydlęce znęcanie się band polskich nad mężczyznami, kobietami i dziećmi niemieckiemi znaleźć może odpowiednik co najwyżej w okrucieństwach bolszewickich“.

Także mapa dołączona, mająca zilustrować krzywdzące okrojenie niemieckości — wrzyna zasięg niemieckości zbyt daleko w kraje sąsiednie i t. p.

Dzieła te stanowić mają „naukową podstawę“ dla podręczników szkolnych z dziedziny historji dla szkół III Rzeszy. Posługują się one wprawdzie naukowym pozorem, ale dalekie są od prawdziwie naukowego przedstawienia; w każdym razie stanowią cenny materjał dla przyszłego objektywnego historyka ruchu narodowo - socjalistycznego, unaoczniając metody doskonale zorganizowanego sposobu propagandy, wyzyskującej naukowy aparat dla celów aktualnej polityki.

KAZIMIERZ PIWARSKI (Kraków)

Literatura historyczno-dydaktyczna (polska) w latach 1933 i 1934

Lata 1933/34 przyniosły stosunkowo obfity plon w zakresie literatury historyczno-dydaktycznej, a powodem tego było niewątpliwie wprowadzanie w życie nowego programu historji w związku z reorganizacją szkoły średniej ogólno-kształcącej, których to programów tak same zasady, jak następnie ich realizacja wymagały gruntownego przedyskutowania. Ważnym bodźcem do ożywienia wymiany myśli w dziedzinie nauczania historji było też powstanie osobnego fachowego pisma, „Wiadomości historyczno-dydaktycznych", na którego łamach skupia się dzisiaj w znacznej mierze twórczość w omawianej dziedzinie. Drugim takim bodźcem w latach omawianych był oczywiście VII Kongres Międzynarodowy Nauk historycznych, gdzie na sekcję nauczania historji zgłoszono szereg referatów polskich, których większa część znalazła pomieszczenie na łamach Przeglądu histor. XXXI (Warszawa 1933). Ponadto wielu jeszcze cennych przyczynków z zakresu nas interesującego szukać wypada na łamach ogólnych czasopism pedagogicznych, a pełne ich uszeregowanie nastręczy napewno niejedną trudność bibljografowi tego przedmiotu. Nie mając pretensyj do wyczerpania całości literatury przedmiotu, ograniczymy się tylko do wskazania w naszym artykule sprawozdawczym na te prace, które pozwolą się nam zorjentować w ogólnych przynajmniej kierunkach rozwoju polskiej literatury historyczno-dydaktycznej w latach 1933/34.

Wyjaśnieniem i uzasadnieniem roli historji w nowych programach szkolnych zajęła się H. Mrozowska w rozprawie „Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historji" [1]), problem ten omówiła też autorka na sekcji nauczania historji VII-go Zjazdu Międzynarodowego. Punktem wyjścia rozważań autorki jest potrzeba zespolenia dydaktyki z nowemi prądami pedagogicznemi, w myśl których szkoła nietylko uczy, lecz, i to przedewszystkiem, wychowuje. Podnosi tedy Dr. Mrozow-

---

[1]) Przegląd historyczny XXXI, 1 (Warszawa 1933).

ska potrzebę ustalenia kierunku wychowawczego w nauczaniu historji; zgodnie z tem wiedza, podawana uczniowi, winna być zespolona z całokształtem dążeń wychowawczych, gdyż każdy przedmiot w szkole ma wywierać określony wpływ wychowawczy. W myśl tedy uwag autorki „dla szkoły historja jest tem bardziej przydatna, im więcej ma punktów styczności ze współczesnością", a ponadto „historja w szkole wychowawczej jest pożyteczną o tyle, o ile zawiera ten system wartości, które uwzględni przyjęta ideologja wychowawcza". Tak pojęta nauka historji, uzgodniona z postulatami szkoły pracy, da młodzieży zrozumienie związku między przeszłością a teraźniejszością, a historja znajdzie swe uzasadnienie w programach szkolnych: „biorąc udział w kształtowaniu poglądu na życie, nauczanie historji wnosi cenny wkład w wychowawcze wartości szkoły współczesnej". Zwrócenie uwagi na ten problem wydaje się autorce tem pilniejsze w chwili, gdy nowa ustawa szkolna i nowe programy są w realizacji, tedy „czas może przystąpić do opracowania szczegółowej metodyki wychowawczego kierunku nauczania historji w Polsce"; próbuje też autorka określić wkońcu jej podstawy, wyliczając szereg najważniejszych postulatów.

Rzecz jasna, że tę rolę wychowawczą (zgodnie z podanemi przez autorkę kryterjami selekcji materjału dla celów szkolnych) spełnią według autorki tylko „zagadnienia wybrane" z bogatej skarbnicy materjału historycznego. Zagadnieniem selekcji tego materjału historycznego zajmuje się W. Moszczeńska w artykule „Swoistość metodyki historji jako konsekwencja swoistości metodologicznej nauk historycznych" [1]). Selekcja ta winna być dokonana „pod kątem widzenia celów i warunków nauczania", takiego doboru elementów zjawiska historycznego, któryby jego treść istotną pozwolił uczniowi udostępnić. Jest zaś ta selekcja tem bardziej możliwa i wskazana, że zgodna jest z właściwościami materjału naukowego, które wymagają swoistości metodyki historji, „jako konsekwencji swoistości metodologicznej nauk historycznych, wyzwolonej od przewagi metodologicznej innych nauk" (przyrodniczych). Problemem uzgodnienia materjału naukowego i metod nauczania historji z postulatami „nowoczesnej dydaktyki, gruntującej się na założeniach psychologicznych", a więc przedewszystkiem kwestją zróżniczkowania tak podawanego uczniowi materjału jak i techniki tego podawania, w zależności od różnych faz rozwojowych ucznia w wieku szkolnym, zajmuje się w opartej na znajomości bogatej literatury pedagogicznej rozprawie „Objektywne podstawy nauczania historji" [2]) C. Świderkówna.

Bliższe rozwinięcie możliwości budowy i realizacji programu historji w szkole średniej pod kątem widzenia postulatu zasad-

---

[1]) Przegląd historyczny j. w., s. 20.

[2]) Prace dydaktyczne O. Ł. P. T. H. (Łódź 1933).

niczego, płynącego z ideologji nowej szkoły, której hasłem jest kierunek wychowawczy nauczania, znajdujemy w „Przewodniku metodycznym“ [1]) na I kl. gimn., stanowiącym komentarz do podręcznika na I kl. pióra Mrozowskiej i Moszczeńskiej. Formułując bliżej jakie wartości wychowawcze można wydobyć z nauczania historji już na poziomie I klasy, zwracają autorki uwagę na konieczność wzbudzania „zainteresowania współczesnością“, związania „treści historycznej z treścią życia współczesnego“; stąd płynie postulat, ujęty pod nazwą „aktualizacji“, która oczywiście ma sens i istotną wartość wtedy, „o ile istnieje prawdopodobieństwo rozbudzenia zainteresowania współczesnem zjawiskiem“, względnie wydobycia tą drogą „takich wartości, które i dziś kształtują nasze oceny czynów etycznych i obywatelskich“. Kierować zatem trzeba uwagę młodzieży w pierwszym rzędzie na takie zjawiska przeszłości, „które pomogą jej zczasem do genetycznego wyjaśnienia zjawisk życia współczesnego“. Oczywiście postulat tak sformułowany przez autorki dozna pełnej realizacji tylko o tyle, o ile materjał faktyczny zostanie w umyśle młodzieży odpowiednio utrwalony (na co składa się tak dobór materjału w programach, rozwinięcie go w podręczniku, praca nauczyciela, jak i możliwości umysłowe ucznia w 13 roku życia), by istotnie było do czego w klasach następnych nawiązywać: odpowiedź na to mogą dać tylko skrupulatne badania wyników nauczania po kilkuletniem doświadczeniu. Nader cenne są dołączone przez autorki uwagi metodyczne, dotyczące sposobów posługiwania się podręcznikiem, podane przytem w formie jedynie pewnych sugestyj, z wyraźną tendencją niekrępowania indywidualności nauczyciela i znamiennem podkreśleniem w konkluzji, że „nauczyciel pozostaje najważniejszym czynnikiem w nauczaniu“.

Jest rzeczą zupełnie naturalną, że nowy program historji w szkole średniej ogólno-kształcącej wywołać musiał wymianę zdań, w której udział wzięły tak sfery naukowe jak i pedagogiczne. Najważniejsze zastrzeżenia sfer naukowych ujęte zostały w „Memorjale Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie nauczania historji według nowych programów“ [2]). Z pośród głosów ze sfer pedagogicznych wypada przytoczyć głos T. Bornholtza „O programie historji“ [3]), w którym autor zwraca uwagę na konieczność „szczegółowego zakreślenia granic materjału nauczania“, by nauczyciel, idąc drogą utartą, nie podawał uczniom tego samego materjału, co w dawnem gimnazjum, co oczywiście — przy kompresji nauczania historji z 5 do 3½ lat, oraz obniżeniu granicy wieku — dałoby wyniki niepożądane i mijałoby się z celami zasadniczemi nowych progra-

---

1) Przewodnik metodyczny do podręcznika historji na I kl. gimn. (Lwów 1933).

2) Wiadomości hist.-dydakt. I (Lwów 1933), s. 129.

3) Przegląd pedagogiczny LII (Warszawa 1933), s. 284.

mów. Uważa dalej autor za potrzebne bliższe określenie, co należy rozumieć przez obraz historyczny a co przez zagadnienie, w związku ze stopniowaniem trudności materjału historycznego przy przejściu od klasy I do II. Zwraca wreszcie uwagę na pewną dysproporcję między działem „Wyniki nauczania" a „Materjał nauczania" („W wynikach nie wolno więcej żądać, niż przewiduje materjał nauczania"). Na podobne dysproporcje między działem „Uwagi" a „Materjałem nauczania" w nowym programie zwraca też uwagę E. Maleczyńska na łamach czasopisma „Gimnazjum" [1]), podkreślając zarazem na innem miejscu [2]) w temże czasopiśmie dobitnie dodatnie strony nowego programu. Autorka uznaje wprawdzie, że „jeśli chodzi o liczbę szczegółów, o systematyczność i równomierność przedstawienia, o sposób ujęcia, to poziom jest bezsprzecznie niższy. Ale jeżeli chodzi o wysiłek umysłowy ucznia, o jego twórczą pracę, poziom — przynajmniej w stosunku do dawnej praktyki — okaże się w wielu wypadkach wyższym. Historja staje się, z nauki, dotąd w praktyce w bardzo wielu wypadkach czysto pamięciowej, nauką myślenia, wnioskowania i porównywania, i żąda od dziecka daleko więcej, niż żądała dotąd". Jeśli co zarzucić rozumowaniu autorki, to przeciwstawienie nowych programów dawnej praktyce; znowuż w tym wypadku widać, jak wiele zależy od nowej praktyki, jak pilnie czuwać przyjdzie nad realizacją nowych programów, by wszystkie ich walory zostały w pełni wyzyskane. Podczas gdy Maleczyńska głównie zwraca uwagę na to, jak nowy program materjał historyczny młodzieży poleca podawać, Wł. Olszewski w artykule „Szkolne studjum historyczne w ujęciu nowych programów" [3]) stawia pytanie przedewszystkiem ile tego materjału w nowym programie przepisano i dochodzi do wniosków bardzo krytycznych; zdaniem autora obecny program historji na stopniu II szkoły powszechnej i w szkole średniej stanowi cofnięcie się pod względem zakresu i poziomu wiedzy, podawanej uczniowi w odnośnym wieku, tak w stosunku do poprzednich polskich programów, jak i w stosunku do wymagań szkół francuskich czy włoskich odpowiedniego stopnia. W szczególności ostrej krytyce poddaje autor program historji starożytnej i średniowiecznej do X wieku (program I klasy), oraz przeznaczony na I klasę gimn. „piękny skądinąd podręcznik" Moszczeńskiej i Mrozowskiej, który (zdaniem autora) „mamy prawo uważać za autorytatywną interpretację nowego programu historji". Zasadnicza krytyka nowego programu u Olszewskiego znajduje punkt kulminacyjny w przeciwstawieniu ujmowania materjału w formie obrazów postulatowi ciągłego kursu histo-

[1]) Nowe programy: Historja, Gimnazjum I (Warszawa 1933/4), s. 7.

[2]) Maleczyńska E., Dookoła realizacji programu historji w kl. I gimn., tamże, s. 95.

[3]) Muzeum XLVIII i XLIX (Lwów 1933 i 1934).

rji, z powołaniem się na przykłady francuskie. Niewątpliwie wiele z tych zarzutów jest co najmniej przedwczesnych i może straci aktualność z chwilą ukazania się programów licealnych, które (przynajmniej w niektórych typach licealnych) niechybnie wypełnią wiele luk materjału historycznego gimnazjum czteroletniego i poziom podniosą. Tymczasem w dyskusji rozdzielićby trzeba wyraźnie dwie kwestje: można oceniać, w miarę wzrastającego doświadczenia na podstawie praktyki nowej szkoły średniej, czy wiadomości z niej wyniesione są wystarczające dla absolwenta czteroletniego gimnazjum, który na tem naukę swą ukończy, względnie poświęci się studjom innym (np. technicznym), trzeba jednak uwolnić się od sugestji oceniania tych wiadomości pod kątem przygotowania do wyższych studjów humanistycznych, bo tutaj niewątpliwie ważkie słowo należeć będzie do liceów.

Jeśli z czem w artykule Wł. Olszewskiego zgodzić się wypadnie bez zastrzeżeń, to z nader słuszną uwagą, że obfitemu materjałowi z zakresu sztuki klasycznej czy średniowiecznej nie sprosta ani uczeń, ani, bardzo często przynajmniej, także i nauczyciel historyk, któremu brak odpowiedniego przygotowania. Czy zaradzić temu przez wyodrębnienie historji sztuki w formie osobnego przedmiotu w programie szkoły średniej — za czem się opowiada, nie bez pewnych zastrzeżeń, J. St. Gąsiorowski[1]), a z wielką stanowczością Wł. Kozicki[2]) — przedmiotu powierzonego specjaliście, kwalifikowanemu historykowi sztuki, czy też, co chyba będzie łatwiejsze w praktyce szkolnej, pozostawić to w ręku historyka, lecz dołączyć do wymagań magisterskich obowiązujących absolwenta historji też i oddzielny egzamin z historji sztuki? W każdym razie ulec musi jakiejś zmianie stan obecny, gdy przerabianie z pożytkiem przez historyka np. architektury, rzeźby czy malarstwa odrodzenia tak bardzo zależy od kultury osobistej względnie wiadomości, zdobytych samodzielnym wysiłkiem przez nauczyciela, oraz od kultury środowiska, z którego wyszła młodzież — pożytek jest w tym stanie rzeczy kwestją przypadku. Zresztą konieczność przygotowania w zakresie teorji i historji sztuki jest tylko jednem z tych wymagań, jakie nakłada na barki nauczyciela-historyka wykonanie nowego programu. To samo, *mutatis mutandis*, można powiedzieć o zagadnieniach społeczno-gospodarczych, ustrojowych i t. d. Piekące zagadnienie „Reformy studjów historycznych na uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego“ [3]) poruszył w doskonałym artykule Fr. Bujak. „Jeśli zadanie historji w szkole

---

[1]) Gąsiorowski St., Zagadnienie nauczania historji sztuki w szkołach średnich. Wiad. hist.-dydakt. II (Lwów 1934), s. 125.

[2]) Kozicki Wł., O potrzebie nauczania teorji i historji sztuki w szkole średniej. Muzeum XLVIII, s. 213.

[3]) Wiadomości hist.-dydakt. I, s. 1.

średniej ma być takie, jak program mówi, to trzeba przygotowanie nauczyciela zmienić". Czy drogą, przez profesora Bujaka wskazaną: wydatnego rozszerzenia magisterjum z historji, czy inną może drogą? — rozstrząsanie tej kwestji będzie przedmiotem innego artykułu, a do nas należy tylko zarejestrowanie tej nader ciekawej dyskusji na temat przygotowania nauczyciela historji, jaka się rozwinęła w związku z nowym programem i nowemi zadaniami historyka w szkole średniej [1]).

Z innego punktu widzenia spogląda na program I. Kotowa w artykule: „O rewizję programów szkoły żeńskiej" [2]). Uderza autorkę przedewszystkiem, że jednolitość nowego programu powoduje jego jednostronność: „jest to program, uwzględniający tylko kształcenie i wychowanie chłopców, zastosowany bez zmian w instytutach kształcących dziewczęta". Co nas szczególnie musi zainteresować, zwraca uwagę autorka na brak dostatecznego podkreślenia roli kobiety w dziejach, brak, widoczny tak w programach, jak i w podręcznikach (też i „kobiecego pióra"): wysuwa tedy dr. Kotowa postulat odpowiedniego zróżniczkowania programu historji pod kątem potrzeb intelektualnych i wychowawczych szkół żeńskich.

Najważniejszym chyba probierzem nowych programów będzie praktyka szkolna, doświadczenie. Narzuca się tedy pytanie, jak realizować nowe programy? Szereg wskazówek metodycznych podają „Przewodniki" Moszczeńskiej i Mrozowskiej, do podręczników na kl. I i II [3]). Wskazówki metodyczne podawane są w obu przewodnikach z całą ostrożnością, by, zgodnie z nowym programem, nie narzucać nauczycielowi jakichś formułek metodycznych. Dobór metod pracy jest normowany przecież

---

[1]) Por. w tej sprawie Radlińska H., W sprawie przygotowania nauczyciela historji. Przegląd histor. j. w., s. 129.

Por. Kłodziński A., Związek uniwersyteckiego studjum historji ze szkolnem. Wiadomości hist.-dydakt. II, s. 22. Ponadto co do programu historji oraz uwzględnienia różnych działów w nauczaniu historji por. jeszcze:

Kłodziński A., Warunki nowej koncepcji nauczania historji. Wiadomości hist.-dydakt. I, s. 65.

Idem, Zmierzch dogmatyzmu w nauczaniu historji. Wiadomości hist.-dydakt. II, s. 1.

Hirschberg A., Problem konstrukcji historji w szkole dla dzieci żydowskich. Zrąb XV (Warszawa 1933), s. 54.

Kowaleńko M., Historja Polski w nowym programie gimnazjalnym. Przegląd pedag. LII, s. 302.

Gąsiorowska N., Historja społeczno-gospodarcza w nauczaniu. Wiadomości hist.-dydakt. I, s. 22.

Idem, W sprawie nauczania historji społ-gosp. w szkole zawodowej. Przegląd hist. j. w., s. 40.

Hoszowska Wł., Kształcenie gospodarcze w gimnazjum ogólnokształcącem. Oświata i wychowanie VI (Warszawa 1933), s. 282.

[2]) Muzeum XLIX, s. 135.

[3]) Przewodnik metod. na I kl., j. w. — Przewodnik metodyczny do podręcznika historji na II kl. gimn. (Lwów 1934).

jednym zasadniczym postulatem programu, że przedewszystkiem winno się budzić aktywność ucznia, skłonić go do samodzielnej pracy. Szereg słusznych uwag na temat oparcia tej samodzielnej pracy ucznia na podręczniku, lekturze czy ilustracji, rzuciła E. Maleczyńska w rozprawie „Dookoła realizacji programu historji w klasie I gimn.“ [1]), nader słusznie podkreślając, że „jeśli chodzi o przyswojenie sobie materjału faktycznego... najlepszą wypróbowaną drogą jest jasny, plastyczny wykład nauczyciela, który dlatego w tej klasie, ani wogóle w całem gimnazjum nowego typu nie może i nie powinien być wyparty i całkowicie zastąpiony przez samodzielną pracę ucznia“. Z tem zastrzeżeniem przecież Maleczyńska docenia w pełni doniosłość tej pracy samodzielnej, rozumianej nie w sensie „samodzielnego wykrywania zjawisk przez ucznia“, lecz „samodzielności w poznawaniu i przyswajaniu sobie faktów i ich związków, już przez naukę ustalonych“. Swemi doświadczeniami, w zakresie rozbudzenia tak pojętej samodzielnej pracy ucznia pod czujnym kierunkiem nauczyciela, dzieli się z nauczycielami-historykami Maleczyńska na łamach „Wiadomości histor.-dydakt.“ [2]). Podobnie kwestję realizacji nowych programów w gimnazjum“ (w zakresie historji) porusza artykuł sprawozdawczy z rejonowej konferencji nauczycieli historji O. S. Brzeskiego, w Białymstoku (27—28 XI 1934), zamieszczony w Dzienniku Urz. K. O. S. Brzeskiego, nr. 10—98/1934.

Dodamy tutaj wzmiankę o innym „Przewodniku metodycznym“, mianowicie G. Gebertowej [3]), który przynosi szereg wskazówek przedewszystkiem praktycznych, omawiając w kolejnych rozdziałach: „Narzędzia pracy“ (mapa, ilustracje, tekst źródłowy), następnie sprawę „Korelacji“, „Pomocy naukowych“, „Wskazówek dla uczniów“. W rozdziale „Wskazówki szczegółowe“ podaje autorka na paru przykładach wyjaśnienie, „jakiemi drogami zmierza (jej) podręcznik do zrealizowania postulatów programowych“ — trzeba dodać, że wyjaśnienie to ułatwić może nauczycielowi w znacznej mierze korzystanie z podręcznika. Na ostatnich kilku stronach znajdujemy bardzo przydatne zestawienie „Lektury domowej“.

Zagadnieniem pracy domowej ucznia, dotąd mało poruszanem w nowej literaturze dydaktycznej, zajmuje się odnośnie do poziomu kl. I M. Tyrowicz [4]). W artykule „W sprawie wyników nauczania historji w kl. I gimn.“ [5]). J. Lechicka

---

[1]) Gimnazjum I, s. 95.

[2]) Z doświadczeń nad samodzielną pracą ucznia w obrębie nauczania historji w szkole średniej. Wiadomości hist. dydakt. II, s. 75.

[3]) Gebertowa G., Przewodnik metodyczny do podręcznika z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza dla I klasy gimnazjalnej. Lwów, 1934.

[4]) Domowa praca ucznia kl. I w nauce historji, Wiadomości hist. dydakt. II, s. 97.

[5]) Wiadomości hist. dydakt. II, s. 13.

podaje szereg warunków, które spełnić winien i nauczyciel i uczeń, by te wyniki odpowiedziały wymaganiom programów. Ciekawym teraz problemem będzie ujawnienie, na podstawie doświadczenia 1—2 lat nauczania w kl. I, istotnych wyników, osiągniętych przez historyków, co dopiero, choć jeszcze narazie w małym stopniu, pozwoli nam się zorjentować, jak nowy program sprostał próbie ogniowej zetknięcia z praktyką szkolną.

„Regjonalizm w nauczaniu historji", tak silnie podkreślany w nowym programie, jest przedmiotem uwag E. Maleczyńskiej [1]).

Sprawa regjonalizmu interesuje żywo, z natury rzeczy, nauczycieli-historyków, jak o tem świadczy choćby np. sprawozdanie J. Dobrzańskiego z prac Grupy metodycznej historji w roku szk. 1934/35, w Lublinie (Dziennik Urz. K. O. S. Lubelskiego, nr. 4 (68) 1934). Problem podkreślenia historji lokalnej w nauczaniu historji nie wywołuje chyba poważniejszych zastrzeżeń. Nieco inaczej przedstawia się rzecz z t. zw. regjonalizmem, które to zagadnienie niewątpliwie będzie oświetlone wszechstronnie na Zjeździe historyków polskich w Wilnie, gdzie na sekcję nauczania historji odpowiedni referat ze strony Oddziału Krakowskiego P. T. H. jest już zgłoszony. Najważniejszym zapewne warunkiem odpowiedniego rozwinięcia w szkole średniej historji lokalnej czy regjonalnej będą wycieczki historyczne. O ich wartościach dydaktycznych i naukowych pisze A. Hłasko-Pawlicowa [2]); że uwagi tej autorki nie stanowią rozwinięcia pełnego ani wyczerpania problemu, niedość jeszcze oświetlonego w naszej literaturze dydaktyczno-historycznej, tego dowodem choćby obszerne uwagi Fr. Fuchsa o wycieczkach historycznych, wygłoszone na konferencji rejonowej Ogniska Krakowskiego [3]). Interesujący problem „Wycieczek społecznych", ważny szczególnie przy nauce o Polsce współczesnej, rozwija H. Pohoska na łamach „Zrębu" [4]); wycieczki takie, stosowane dziś w szkolnictwie np. austrjackiem czy rosyjskiem (w najszerszej mierze), „najwydatniej przyczynią się, zdaniem autorki, do obalenia muru chińskiego, jakim szkoła oddzielona była od życia, społeczeństwa i państwa". Lekturą historyczną

---

[1]) Tamże I, s. 27. — Por. Maleczyńska E. i Gilewicz A.; Materjały i wskazówki do nauczania historji Ziemi Czerwieńskiej. Sekcja Dydakt. O. L. P. T. H. (Lwów 1933). — Por. Teksty źródłowe do dziejów Łodzi 1332—1820. Prace Sekcji Dydakt. O. Ł. P. T. H. (Łódź 1934).

[2]) Wartości dydaktyczne i naukowe wycieczek historycznych. Wiadomości hist.-dydakt. II, s. 65.

[3]) Por. drukowane streszczenia referatów Konfer. Rejon. Krak. Ogniska Hist. (Kraków 1934).

[4]) Zrąb XIII (Warszawa 1933), s. 31. — Por. Knapowska W., Wycieczki naukowe i społeczne w szkole średniej. Dz. U. K. O. S. Poznańsk., sierpień 1934.

w wyższych klasach gimn. zajmuje się E. Maleczyńska[1]), dając ciekawe przykłady ze swej praktyki szkolnej. Problem ten dziś szczególnie jest aktualny i wart bliższego rozpatrzenia, zwłaszcza że w nowym programie przyznano lekturze miejsce bardzo poczesne, nakładając na ucznia od II—IV klasy obowiązek przerobienia przynajmniej jednej „krótkiej i łatwej“ monografji historycznej. Lektura historyczna tedy, która była dotąd czemś przeważnie dorywczem i przypadkowem, stać się winna integralną częścią lekcyj szkolnych, winna być przez nauczyciela umiejętnie dobrana i rozplanowana, co napewno w praktyce nie będzie łatwem w klasach licznych, często o bardzo nierównym poziomie umysłowym. Ważnem zagadnieniem wyrabiania pamięci i orjentacji czasowej uczniów zajmuje się W. Knapowska[2]). Nader aktualny dziś w nauczaniu problem korelacji i koncentracji porusza S. Bąkowski[3]), w szczególności o korelacji języka polskiego z historją pisze K. Drewnowski[4]), Cz. Pawłowski i Br. Wieczorkiewicz[5]). O t. zw. „grach“ w nauczaniu historji na poziomie kl. I, będących pewną formą inscenizacji materjału historycznego (przy zastosowaniu w szerokiej mierze aktualizacji), informuje nas na podstawie swych doświadczeń I. Michałowska[6]). O zagranicznych „Muzeach i atlasach kultury“, stanowiących nader cenną pomoc przy t. zw. poglądowem zaznajamianiu ucznia z dorobkiem kulturalnym innych narodów, pisze A. Oderfeldówna[7]). Z amerykańskiemi „testami wiadomości“ z zakresu historji, mało jeszcze u nas stosowanemi, zapoznaje nas bliżej J. Krasicka[8]).

---

[1]) Maleczyńska H., W sprawie lektury histor. w wyższych klasach szkoły średniej. Wiadomości hist.-dydakt. I, s. 72.

[2]) Geschichtsunterricht und Gedächtnisbildung. La Pologne au VII-e Congrès International des Sciences Historiques, I, (Varsovie 1933), s. 323. — Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej. Wiadomości hist.-dydakt. II, s. 138.

[3]) Związki między przedmiotami w nowych programach. Oświata i wychowanie VII (Warszawa 1934).

[4]) O korelacji w nauczaniu języka polskiego i historji. Dziennik U. K. O. Szk. Warsz., 7 X. 1934.

[5]) Korelacja języka polskiego z historją w I kl. gimn. Gimnazjum I, s. 31.

[6]) „Gry“ w nauczaniu historji i Jeszcze o „grach“ w nauczaniu historji, Gimnazjum II, s. 87 i s. 179. — Por. Nowaczyk St., Dramatyzowanie w nauczaniu historji, Wiadomości hist.-dydakt. I, 88.

[7]) Przegląd historyczny j. w., s. 56.

[8]) Amerykańskie testy historyczne. Wiadomości hist.-dydakt. I, s. 94. — Por. pozatem z dziedziny artykułów, informujących o stanie nauczania zagranicą: Zand A., Nauka historji w Trzeciej Rzeszy. Zrąb XV (1933), s. 71. — Inne problemy dydaktyczne poruszają ponadto: Florczak A., O potrzebie systematycznych badań nad błędami popełnianemi przez uczniów przy nauczaniu historji. Wiadomości hist.-dydakt. II, s. 91. — Martynowiczówna Wł., Uwagi metodyczne w związku z nauczaniem historji w seminarjach nauczycielskich. Przegląd hist. j. w., s. 34.

W powyższym artykule pominięto tę część literatury przedmiotu, która odnosi się do zagadnień, dotyczących wyłącznie szkół powszechnych. Wypada tylko nadmienić, że podczas gdy nauczyciele historji w szkole powszechnej otrzymali pewnego rodzaju vademecum w postaci książki H. Pohoskiej[1]), dostosowane do nowego programu, brak podobnego opracowania syntetycznego dla użytku szkół średnich. Może lukę tę wypełni[2]) autorka wydanej w r. 1928 „Dydaktyki historji", gdy dokona zapowiadanej przeróbki swej dawnej książki, dostosowanej do nowych programów, z uwzględnieniem nowych kierunków pedagogicznych i nowszej literatury historyczno-dydaktycznej[3]).

---

1) Historja w szkole powszechnej (Warszawa 1933). — Por. też Hoszowska Wł., Jak realizować nowy program z historji. Cz. I i II. (Warszawa 1933 i 1934).

2) Nie wypełnia jej oczywiście książka ks. M. Skibniewskiego, Znaczenie dydaktyczne historji w szkołach średnich (Lublin 1933); por. recenzję J. Dutkiewicza w Wiadomościach hist.-dydakt. I, s. 159.

3) Pominięto też w powyższym artykule szereg sprawozdań ze zjazdów, konferencyj (dotyczących w całości lub częściowo zagadnień historyczno-dydaktycznych), pomieszczonych na łamach czasopism jak Wiadomości hist.-dydakt., Zrąb, Oświata i wychowanie, Gimnazjum i t. d.

Nauczanie historji sztuki w szkołach średnich

(Dyskusja na Zjeździe Krakowskim 1934).

W nawiązaniu do artykułu prof. Dra Stanisława Gąsiorowskiego, p. t. „Zagadnienie nauczania historji sztuki w szkołach średnich", ogłoszonego w zeszycie 3/4 1934 naszego pisma, podajemy poniżej przebieg dyskusji, która się rozwinęła na Zjeździe organizacyjnym Związku Historyków Sztuki w Krakowie, w październiku ub. r., na temat zagadnienia nauczania historji sztuki w szkołach średnich; dołączamy też treść uchwalonej rezolucji i skład Komisji, wybranej dla opracowania wniosków w zakresie powyższego zagadnienia.

Redakcja.

Po referacie prof. Dra Stanisława Gąsiorowskiego, uzupełnionym referatem Doc. Dra M. Walickiego oraz po koreferatach: prof. Dra M. Morelowskiego, p. t. „Abstrakcjonizm i naturalizm a nauka historji sztuki w szkołach średnich" i Dr. M. Gutkowskiej, p. t. „Nauczanie historji sztuki w żeńskich szkołach zawodowych" — rozwinęła się bardzo ożywiona i na wysokim poziomie stojąca dyskusja, w której wzięli udział ustnie lub pisemnie: Dr. d'Abancourt H., prof. Dr. Gąsiorowski St., Doc. Dr. Gębarowicz M., Prof. Dr. Gostkowski R., Doc. Dr. Komornicki St., Dr. Lanckorońska K., prof. Dr. Molé W., prof. Dr. Piniński L., prof. Dr. Podlacha W., Dr. Starzyński J., i prof. Dr. Szydłowski T.

Dyskusja toczyła się wokół kilku zasadniczych zagadnień, mianowicie: 1) charakter i formy nauczania historji sztuki w szkołach średnich, 2) kwestja kwalifikacyj fachowych, 3) kwestja pomocy naukowych w zakresie historji sztuki.

1) Co do nauczania historji sztuki przeważyło ogólnie zdanie, że nie należy żądać wprowadzenia historji sztuki jako obowiązującego przedmiotu nauczania we wszystkich szkołach średnich, natomiast pożądane jest zewszechmiar wprowadzenie historji sztuki jako przedmiotu nadobowiązkowego do programu liceów humanistycznych i szkół zawodowych. Co do form i metod nauczania zaznaczyły się różne poglądy, a więc czy kłaść główny nacisk na sztukę jako taką (sposób patrzenia i obserwowania dzieł sztuki) czy też wprowadzać aparat historyczny i systematyczny wykład historji sztuki, wreszcie czy wprowadzać i uwzględniać historję sztuki przy nauczaniu historji i literatury. Naogół jednak przeważyła opinja, że główny nacisk

położyć należy na bezpośredni stosunek ucznia do dzieła sztuki, z pozostawieniem komentarzowi historycznemu roli objaśniającej odnośne zjawiska. Zwrócono przytem uwagę na walory ogólno-wychowawcze historji sztuki, która uwypukla doniosłość wysiłku twórczego jakoteż pewne bezwzględne wartości idealne, niezależne od czasu i miejsca powstania dzieła sztuki. Zresztą zauważono, że pożyteczne byłoby szersze uwzględnianie historji sztuki we wszystkich szkołach przy nauczaniu historji i literatury.

2) Kwestja kwalifikacyj fachowych. Wprawdzie rzeczą najbardziej pożądaną byłoby, żeby historji sztuki nauczały siły fachowe, liczyć się jednak trzeba ze względami natury techniczno-realizacyjnej w przeprowadzeniu tego postulatu; toteż domagać się należy, aby wszyscy nauczyciele przedmiotów humanistycznych — głównie jednak historji i literatury — mieli przygotowanie z zakresu historji sztuki. Postulat ten powinien znaleźć uwzględnienie w odnośnych przepisach egzaminacyjnych oraz w programach kursów, urządzanych dla nauczycieli przez Ministerstwo W. R. i O. P.

3) Odnośnie do aparatu pomocniczego przy nauczaniu historji sztuki podkreślono, że tylko nieliczne stosunkowo szkoły w głównych ośrodkach uniwersyteckich, posiadających odpowiednie muzea z zabytkami oryginalnemi, mogą mieć odpowiednie warunki, niezależnie jednak od tego, nauczanie tego przedmiotu wymagałoby nader kosztownego aparatu pomocniczego, w postaci reprodukcyj, urządzeń projekcyjnych i t. p. Ponieważ liczyć należy się z tem, że najbliższe lata a nawet dziesięciolecia nie pozwolą na powszechną realizację tego programu, dążyć należy — w miarę możliwości — do odpowiedniego rozbudowania historji sztuki w ramach podręczników szkolnych. Do tego powołani są w pierwszym rzędzie historycy sztuki, którzy dołożyć winni starań, by odnośne ustępy w podręcznikach szkolnych były należycie opracowane oraz by wyposażenie ich w odpowiedni materjał ilustracyjny stało na możliwie najwyższym poziomie.

Na końcowem posiedzeniu plenarnem Zjazd Historyków Sztuki uchwalił następującą rezolucję, zaproponowaną przez Doc. Dra M. Walickiego:

1) Zjazd Historyków Sztuki w Krakowie, odbyty w dniach 2—4 października 1934 r. stwierdza doniosłość sprawy nauczania historji sztuki oraz konieczność wykorzystania jej wychowawczych wartości. Zjazd zwraca się do Ministerstwa W. R. i O. P. z prośbą o częściowe uwzględnienie tego przedmiotu w programie nowoorganizowanych liceów.

2) Z uwagi na wprowadzenie do istniejących już programów gimnazjalnych wielu momentów z dziedziny historji sztuki, Zjazd wyłoni osobną, międzyśrodowiskową Komisję, która opracuje memorjał dla Ministerstwa W. R. i O. P., omawiający

potrzebę wprowadzenia do opracowywanych obecnie pod tym kątem widzenia programów szkół średnich ogólno-kształcących i szkół zawodowych — dezyderatów współczesnej historji sztuki.

3) Związek podejmie staranie o stopniowe przeprowadzenie należytej fachowej obsady stanowisk wykładowców historji sztuki w szkołach zawodowych, posiadających ten przedmiot.

Na tem samem posiedzeniu plenarnem wybrano Komisję do opracowania wniosków w sprawie nauczania historji sztuki w szkołach średnich.

W skład Komisji weszli historycy sztuki i archeologowie klasyczni: Dr. Jerzy Dobrzycki (Kraków), prof. Dr. Stanisław Gąsiorowski (Kraków), prof. Dr. Rajmund Gostkowski (Wilno), Dr. Marja Gutkowska (Kraków), Dr. Juljusz Starzyński (Warszawa) i Doc. Dr. Michał Walicki (Warszawa).

MATERJAŁY

Rozwój gospodarczy i społeczny Polski w XVI wieku.

(Odczyt Doc. U. J. K. Dra Stefana Inglota, wygłoszony dnia 24 I. 1935, na posiedzeniu Sekcji Dydaktycznej Oddziału Lwowskiego P. T. H. i grupy metodycznej lwowskich nauczycieli historji).

Państwo polskie składało się w XVI wieku z następujących terytorjów: kraje Korony, a więc: Wielkopolska, Mazowsze wcielone w całości do Polski w r. 1529, Prusy Królewskie przyłączone w r. 1466, Inflanty przyłączone w r. 1561, Małopolska z Rusią Czerwoną , a po r. 1569 z Wołyniem, Podolem i Ukrainą oraz Litwa. Obok bezpośrednich części składowych państwa były jeszcze kraje lenne, jak: księstwa: pruskie i kurlandzkie i luźnie złączone hospodarstwo mołdawskie. Według niezbyt dokładnych i niekompletnych danych statystycznych, zestawionych przez Pawińskiego i Jabłonowskiego a odnoszących się do końca XVI wieku, Korona bez Prus liczyła 538.000 km. kw. Ludność Korony bez Prus, Spisza, Księstwa Siewierskiego i Dzikich Pól liczyła 3,800.000 głów. Przeciętnie wypadało na 1 km. kw. według tych obliczeń w Wielkopolsce 14 głów, w Małopolsce 12, na Mazowszu 18, na Rusi Czerwonej 8, na Wołyniu i Podolu 7, na Ukrainie 3. Obliczenie powyższe uważać należy jako minimalne. Warto wspomnieć, że Rybarski oblicza całą ludność Polski za Stefana Batorego w przybliżeniu od 5,500.000 do 8,000.000 głów.

Pod koniec wieków średnich nastąpiły wielkie zmiany w dotychczasowem gospodarstwie światowem. W r. 1453 Turcy zdobyli Konstantynopol i osiedlili się na stałe na półwyspie bałkańskim. Opanowali kolejno osady genueńskie nad morzem Czarnem i prowadzili zwycięskie walki z Rzecząpospolitą wenecką o panowanie na morzu Śródziemnem. Na skutek tego handel z Wschodem dotychczasowemi drogami stał się bardzo utrudniony albo wręcz niemożliwy. Z drugiej strony upada niepodzielna dotąd władczyni handlu na Bałtyku, Hanza niemiecka. Na skutek odkrycia nowej drogi do Indyj Wschodnich i odkrycia nowego lądu Ameryki wysuwają się na pierwsze miejsce w życiu gospodarczem państwa osiadłe nad Atlantykiem, a więc Portugalczycy i Hiszpanie, następnie Holendrzy, Anglicy i Francuzi. Te wszystkie państwa wprowadzają u siebie stopniowo zasady nowego kierunku życia ekonomicznego i politycznego, zwanego systemem merkantylistycznym. Ich granice polityczne stają się

granicami celnemi. Dążą one do samowystarczalności, do popierania przemysłu krajowego, do ściągnięcia i zatrzymania w kraju jak najwięcej szlachetnych kruszców, a przedewszystkiem do rozszerzenia wpływu państwa na życie gospodarcze. Dla tych państw wielką wartość stanowiło posiadanie kolonij, gdzie mogły zbywać swoje towary i które mogły eksploatować, a z drugiej strony doniosłe miał dla nich znaczenie kontakt z Europą wschodnią, także ze względu na wywóz fabrykatów i na przywóz surowców, głównie zboża i drzewa na budowę okrętów. Stąd obok oceanów: Atlantyckiego i Indyjskiego morze Bałtyckie odgrywało nadal bardzo ważną rolę w życiu gospodarczem Europy, tylko, że głównymi na niem panami stali się po upadku Hanzy Holendrzy, a od końca XVI wieku i Anglicy.

W życiu gospodarczem Polski XVI wieku nie nastąpiły tak szybkie zmiany, jakich terenem była Europa zachodnia. Przeciwnie, widzimy tu na każdem polu kontynuację rozwoju życia gospodarczego i społecznego wieku XV. Najwyżej omówione czynniki zewnętrzne przyspieszyły rozwój niektórych procesów gospodarczych i społecznych, rozpoczęty wcześniej. Chodzi tu głównie o rolnictwo i ustrój rolny. Dla określenia ustroju rolnego Polski XVI wieku używa się w literaturze historyczno-gospodarczej terminu gospodarstwo pańszczyźniano-folwarczne a przeciwstawia się mu gospodarstwo czynszowe, które zostało wprowadzone w okresie kolonizacji na prawie niemieckiem od XIII—XV wieku. Gospodarstwo pańszczyźniano-folwarczne opiera się na istnieniu folwarku i wsi poddanej, która jest zobowiązana do uprawy folwarku bezpłatnie czyli do pańszczyzny. Wobec pańszczyzny świadczenia poddanych w pieniądzu i w naturze schodzą na plan dalszy. W gospodarstwie czynszowem pan nie posiadał wcale folwarku względnie jego folwark był niewielki, ludność wiejska płaciła mu za dzierżenie łanów czynsze pieniężne i w naturze, zaś pańszczyzny wogóle nie pełniła lub co najwyżej kilka dni w roku.

Zaznaczyć trzeba, że ustrój pańszczyźniano-folwarczny nie panował w Polsce XVI wieku powszechnie. Ponieważ zaś kolonizacja na prawie niemieckiem nie zdołała przetworzyć z gruntu naszych stosunków agrarnych, przeto aż do XVI wieku pozostały z czasów przedkolonizacyjnych folwarki z ludnością poddańczą, zobowiązaną do pańszczyzny. W przemianie gospodarki czynszowej na pańszczyźniano-folwarczną ten ustrój wsi polskiej, dochowany w niezmienionej formie, odegrał decydującą rolę. Ustrój gospodarczy wsi polskiej zwyciężył nad ustrojem gospodarczym wsi na prawie niemieckiem właśnie w XVI wieku. Pod względem prawnym wsie z folwarkami należącemi do jednego pana stanowiły dla siebie odrębną całość, tworzyły jakgdyby państewka (dominja) z resztą kraju złączone jedynie osobą dziedzica. Ten dziedzic ma w nich absolutną władzę. Taki stan był znowu rezultatem immunitetu książęcego t. j. zwolnienia wsi z ciężarów prawa książęcego, który otrzymywał pan z chwilą lokowania wsi względnie przenoszenia starych wsi na prawo niemieckie.

Na skutek otwarcia się dobrej konjunktury na zbyt płodów rolnych, głównie zboża, a z drugiej strony na skutek zmniejszenia się wartości ustalonych świadczeń ludności wiejskiej w pieniądzu z powodu spadku wartości pieniądza, panowie dążą systematycznie do powiększania obszaru

swoich folwarków i do powiększania pańszczyzny. Już od XV stulecia zwiększają oni obszar dworski przez przyłączanie do niego pustek, następnie przez skup sołectw i rugi chłopów z dzierżonych przez nich gruntów. Jeszcze większem niebezpieczeństwem dla chłopa, niż rugi, były pomiary gruntów, wprowadzone za Zygmunta Augusta, która to akcja była w związku z sławną „wołoczną pomierą“, przeprowadzaną na Litwie od r. 1557. Od XV wieku mamy do czynienia z wprowadzaniem i stałem zwiększaniem pańszczyzny tam, gdzie jej nie było względnie, gdzie była minimalna. Statut toruński z r. 1520, zaprowadzający 1 dzień robocizny tygodniowo odnosił się tylko do tych poddanych, którzy dotąd byli zobowiązani do mniejszej robocizny, a nie do tych, którzy przedtem pracowali więcej dni w tygodniu. Pogorszenie sytuacji ekonomicznej i prawnej chłopa powodowało często jego ucieczkę tam, gdzie mógł znaleźć lepsze warunki egzystencji t. j. głównie do wschodnich ziem Rzeczypospolitej. Stąd już od r. 1420 mamy do czynienia z postanowieniami sejmowemi przeciw „zbiegostwu chłopów“. Ustawa sejmu piotrkowskiego z r. 1496 przykuwa chłopa do ziemi. Zaznaczyć jednak trzeba, że przykucie chłopa do ziemi nie było wywołane jedynie rozwojem folwarków. Odegrały tu dużą rolę klęski elementarne, jak pomory, nieurodzaje i zniszczenia wojenne. Rozwój gospodarki pańszczyźniano-folwarcznej wpłynął też w dużym stopniu nietylko na zwiększenie się rozdrobnienia gospodarstw włościańskich, ale i na uwarstwienie ludności wiejskiej.

M i a s t a. Dopiero od XVII wieku mamy do czynienia z początkami upadku miast polskich, a nie w wieku XVI, jak przyjmują niektórzy uczeni. Obok polityki szlachty, której wpływ na miasta w XVI wieku nie był tak niszczący, złożyły się na ten upadek inne czynniki, jak liczne wojny i okres potopu, jak zmienione warunki nowożytnego gospodarstwa, do których zamożne mieszczaństwo nie potrafiło się dość wcześnie dostosować. Aż do początku XVI wieku nie można mówić o większym przedziale między mieszczaństwem a stanem szlacheckim. Zakaz kupowania dóbr ziemskich przez mieszczan zawarty już w konstytucji z r. 1496, a powtórzony w r. 1538, nie był nigdy ściśle przestrzegany. Zakazy z lat 1505 i 1550 zajmowania się przez szlachtę rzemiosłem i handlem detajlicznym były raczej korzystnemi dla mieszczan, bo ograniczały liczbę konkurentów. Także taksy wojewodzińskie, ustanawiane jednostronnie w interesie konsumentów na podstawie ustawy z r. 1565 na towary wyrabiane na miejscu i sprowadzane z zagranicy, nie osiągnęły zamierzonego celu. Gorszą była dla kupców krajowych dążność szlachty, korzystającej z wolności od ceł, do prowadzenia handlu wywozowego produktami swych gospodarstw na własną rękę i do zaopatrywania się na własną rękę w towary zagraniczne. Lecz i ta polityka nie zdołała zlikwidować zawodowego pośrednictwa w wymianie. Z drugiej strony nie wywarło większego skutku zwalczanie przez szlachtę organizacyj cechowych czyli przymusowych związków rzemieślników. Właśnie na wiek XVI przypada rozkwit organizacyj cechowych w Polsce. Wkońcu zaznaczyć trzeba, że wiek XVI to okres powstawania licznych miast w dobrach prywatnych. Niejednokrotnie miasta takie nie różniły się wiele, jeżeli chodzi o zajęcia ich ludności, od okolicznych wsi, jednak w razie sprzyjających okoliczności mogły rozwinąć się z nich więk-

sze miasta z liczniejszą ludnością, trudniącą się zawodowo handlem i przemysłem.

P r z e m y s ł XVI wieku charakteryzuje się tem, że był naturalnym wyrazem potrzeb i sił gospodarczych kraju. Rozwija się on w kilku większych centrach, mających bardzo dobre warunki przyrodzone. Do najważniejszych z nich należały południowo-zachodnie kresy Polski: ziemia oświęcimsko-zatorska, proszowska, lelowska i wieluńska. Kraków przewodzi rozwojowi przemysłowemu tych okolic. Drugiem ważnem centrum przemysłowem były góry Świętokrzyskie. W dużym związku z rozwojem krakowskiego okresu przemysłowego pozostaje okręg przemysłowy Nowego Sącza i Biecza. Lublin z najbliższą okolicą rozwinął też dość znaczny przemysł. Od czasów średniowiecznych wyróżniał się Lwów nietylko pod względem handlowym ale i przemysłowym. Na czele przemysłu Wielkopolski stoi Poznań. Na Mazowszu rozwija się przemysł w kilku ośrodkach, przedewszystkiem jednak w Warszawie. Kierunki wytwórczości przemysłowej były bardzo rozmaite. Wymienić należy: przemysł szklany, przemysł ceramiczny, a więc głównie ceglarstwo i garncarstwo, przemysł żelazny, głównie dla pokrycia potrzeb gospodarstw rolnych, przemysł metalowy, papierniczy, garbarski, leśny i przemysły: sukienniczy i płócienniczy. Dodać tu należy młynarstwo i piwowarstwo, rozwinięte głównie w dobrach możnowładczych. Przemysł polski XVI wieku korzystał z siły wody. Największe zakłady przemysłowe liczyły do 5 kół wodnych i były obsługiwane przez około 30 robotników. Przemysł ten był przedewszystkiem zorganizowany w cechy. Poza przemysłem, zorganizowanym w cechy, poza luźnym przemysłem wiejskim i wcale rozwiniętym przemysłem dworskim, mamy w tym czasie do czynienia z pierwszemi przejawami kapitalistycznych form wytwarzania.

G ó r n i c t w o. Przedewszystkiem trzeba zwrócić uwagę na wydobywanie soli z pokładów w Wieliczce i Bochni i z solanek na Rusi Czerwonej, a to w ziemi przemyskiej, halickiej i lwowskiej. Kopalnie i warzelnie soli należały do króla, który często wydzierżawiał je osobom prywatnym. Największą była żupa wielicka, zorganizowana jako wielkie przedsiębiorstwo kapitalistyczne, zatrudniające około 1000 ludzi. Według obliczeń z r. 1556 dochód czysty z tej żupy wynosił prawie 45.000 złotych. Następnie wymienić należy wydobywanie rudy żelaznej, głównie w okolicach Chęcin, Radomia, Częstochowy, a nadto w różnych stronach Polski o znaczeniu już ściśle lokalnem. W drugiej połowie XVI wieku było czynnych 207 rud żelaznych z 580 kołami i 1180 robotnikami nie licząc majstrów. Kopalnie ołowiu z domieszką srebra były w Olkuszu, Chęcinach, a także w Trzebini. W Chęcinach i pod Kielcami wydobywano też trochę miedzi, a w Swoszowicach niedaleko Krakowa siarkę.

H a n d e l. Na mocy pokoju toruńskiego z r. 1466 Polska otrzymuje dostęp do Bałtyku i wchodzi w kontakt gospodarczy z Portugalją, Hiszpanją, Włochami, Francją, Anglją i Holandją, podczas gdy dotąd pozostawała głównie w stosunkach handlowych z Niemcami, Śląskiem, Czechami, Morawami i Węgrami. Przez kontakt z Bałtykiem powetowała sobie Polska utratę bezpośredniego kontaktu z morzem Czarnem. W czasach nowożytnych wzrosło w Polsce znaczenie handlu wywozowego i przy-

wozowego, a zmalało znaczenie handlu tranzytowego. Ogólnie można powiedzieć, że Polska wywozi zagranicę, głównie do zachodniej Europy płody gospodarstwa rolnego i hodowli zwierzęcej, łowiectwa, myśliwstwa, pszczelarstwa, płody leśne, dalej niektóre minerały i metale, a bardzo mało gotowych produktów przemysłowych. Przywozi zaś z zagranicy metale, których jej brakuje i różne wyroby przemysłowe, przedewszystkiem tkaniny, dalej towary kolonjalne i różne przedmioty zbytku. Gdy wywóz zboża z Gdańska pod koniec XV wieku wynosi ponad 10.000 łasztów (łaszt sundzki = 2.200 kg), to w r. 1563 wynosi już 77.894 łasztów, a w 1598 — 70.370 łasztów. Oprócz Gdańska ważnemi dla handlu zagranicznego Polski były: Elbląg, Królewiec i Ryga. Stąd wynika, że korzyści z tego handlu zbierały głównie Gdańsk i miasta pruskie. Gdańsk miał w tym handlu stanowisko szczególnie uprzywilejowane, a mimo usilnych starań szlachta nie mogła nagiąć go do potrzeb swej polityki handlowej. Skutkiem gdańskiego monopolu na handel z zagranicą szlachta nie miała odpowiednich korzyści z swego ogromnego wywozu, a Polska nie mogła rozwinąć w całej pełni swoich zasobów i zdobyć należnego stanowiska na rynkach europejskich. Gdy na Zachodzie powstają państwa narodowe, nowożytnie zorganizowane, które prowadzą bezwzględną politykę merkantylistyczną, walczą o kolonje, o czynny bilans handlowy, popierają swój przemysł i budują wielkie floty, to Polska hołduje zasadzie wolnego handlu i wolności przemysłowej. Rozwijając zaś głównie rolnictwo i dając uprzywilejowane stanowisko szlachcie-ziemianom, pozostaje wtyle w porównaniu z rozwojem gospodarczym Europy zachodniej. Skutki tego, niewidoczne jeszcze w XVI stuleciu, zaważyły w dużej mierze na losach politycznych państwa w następnych stuleciach.

Bibljografja.

Baranowski I. Wieś i folwark. Warszawa 1914.

— Przemysł Polski w XVI wieku. Wydał K. Tymieniecki. Warszawa 1919.

Bergerówna J. Z dziejów książki gospodarczej w Polsce XVI w. Lwów 1933.

Białkowski L. Podole w XVI wieku. Warszawa 1920.

Bujak Fr. Zasady polityki gospodarczej Polski w wieku XVI i ich geneza. Odbitka z księgi: Kultura staropolska. Kraków 1932.

— Z dziejów wsi polskiej. Z odległej i bliskiej przeszłości. Lwów 1924.

— Traktat Kopernika o monecie. Lwów 1924.

Dicker J. Górnictwo na Rusi Halickiej w XV i I-szej połowie XVI w. Przemyśl 1924.

Gumowski M. Podręcznik numizmatyki polskiej T. I—II. Kraków 1914.

Hoszowski St. Ceny we Lwowie w XVI i XVII wieku. Lwów 1928.

Inglot St. Stosunki społeczno-gospodarcze ludności w dobrach biskupstwa włocławskiego w pierwszej połowie XVI wieku. Lwów 1927.

— Sprawy gospodarcze Lwa Sapiehy 1588—1607. Lwów 1931.

Kuliszer J. M. Dzieje gospodarcze Europy Zachodniej. Przełożył K. Morawski. T. II. Czasy nowożytne. Warszawa b. r.

Kutrzeba St. Historja ustroju Polski w zarysie. T. I. Korona. Warszawa 1931. T. II. Litwa. Lwów 1921.

Orsini-Rosenberg St. Rozwój i geneza folwarku pańszczyźnianego w dobrach katedry gnieźnieńskiej w XVI w. Poznań 1925.

Pawiński A. i Jabłonowski A. Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym. Źródła dziejowe. Warszawa 1883—1910.
Persowski Fr. Osadnictwo na prawie ruskiem, polskiem i wołoskiem w ziemi lwowskiej. Lwów 1926.
Ptaśnik J. Miasta i mieszczaństwo w dawnej Polsce. Kraków 1934.
— Papiernie w Polsce XVI w. Kraków 1921.
Rutkowski J. Zarys gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych. Poznań 1923.
— Co to były folwarki w dawnej Polsce. Roczniki z dziejów społ. i gosp. T. III. Lwów 1934.
— Statystyka zawodowa ludności wiejskiej w Polsce w drugiej połowie XVI wieku. Kraków 1918.
— Skup sołectw w Polsce. Poznań 1921.
— Podział dochodów w żupach ruskich za Zygmunta Augusta. Poznań 1927.
— Pańszczyzna i praca najemna w organizacji folwarków król. w Prusach za Zygmunta Augusta. Poznań 1928.
Rybarski R. Gospodarstwo Księstwa Oświęcimskiego w XVI wieku. Kraków 1931.
— Handel i polityka handlowa Polski w XVI stuleciu. T. I—II. Poznań 1928—1929.
— Wielickie żupy solne w latach 1497—1594. Warszawa.
Sochaniewicz St. Wójtostwa i sołtystwa w ziemi lwowskiej. Lwów 1921.
Szelągowski A. Pieniądz i przewrót cen w XVI i XVII wieku w Polsce. Lwów 1902.
Tarnawski A. Działalność gospodarcza Jana Zamoyskiego, kanclerza i hetmana w. kor. Lwów 1935.
Walawender A. Kronika klęsk elementarnych w Polsce i w krajach sąsiednich w latach 1450—1586. T. I: Zjawiska meteorologiczne i pomory. Lwów 1932.
Warężak J. Rozwój uposażenia arcybiskupstwa gnieźnieńskiego w średniowieczu z uwzględnieniem stosunków gospodarczych w XIV i XV wieku. Lwów 1929.

Nowa Konstytucja w Nauce o Polsce Współczesnej.

Nowa Konstytucja polska z marca b. r. musi się stać z natury rzeczy głównem zagadnieniem, osią, nauki o Polsce Współczesnej. Musi tak być nie dlatego, że jest nową, ani nie dlatego nawet, że stanowi zmianę szeregu ważnych przepisów prawnych. Sama zmiana tych czy innych, choćby bardzo ważnych artykułów, tej czy innej konstrukcji prawnej nie uzasadniałaby jeszcze tego stanowiska, które chcemy dać nowej Konstytucji w nauce o Polsce Współczesnej: stanowiska zagadnienia centralnego. Dla nauki obywatelskiej ma znaczenie przedewszystkiem co innego: właśnie te określenia i pojęcia, które treści ściśle prawnej nie mają, które określają jednak ideologję, założenia nowego ustroju, stanowiąc w ten sposób podstawę dla ujęcia stosunku obywatela do państwa i podstawę wykładni przepisów prawnych.

Jest nowa Konstytucja wyrazem zmiany światopoglądu ustawodawcy na zadania i cele państwa, na stosunek państwa do obywatela, na obowiązki obywatela wobec społeczeństwa oraz na społeczny charakter jego praw. Jest odbiciem zmian, które dokonywują się w Europie powo-

jennej, może raczej: w świecie całym, jest tych przemian jednym z wyrazów. Wyraża zaś napewno nietylko to, co powiedzieli czy chcieli powiedzieć jej twórcy, ale obok tego i bez względu na to, jest jednym z faktów, składających się na ewolucję ustroju państw, ogniwem w łańcuchu przemian życia zbiorowego. Nie można nowej Konstytucji rozpatrywać samej dla siebie tylko, jako całości zamkniętej i odrębnej: musi się ją rozpatrywać w związku z dniem wczorajszym, ale też i w związku z dzisiejszą rzeczywistością świata. Ustrój, który wprowadza, musimy ująć jako jedną z form, które przyjmuje państwo w procesie ciągłej swojej ewolucji. Formę, która nie tworzy ani państwa „totalnego“ czy „autorytetu“, ani państwa absolutnego w rozumieniu XVIII wieku; opiera się bowiem na założeniach odmiennych: koordynacji i zbiorowej pracy dla państwa. Rzecz prosta, że forma ta, jakkolwiek oryginalna posiada cechy wspólne z innemi ustrojami współczesnemi. Musi się ją zatem ujmować genetycznie i wskazać przyczyny dokonanych czy tworzących się (Francja!) zmian dawnych ustrojów wogóle.

Wskazanie na istotne cechy naszego systemu, na ujęcie stosunku obywatela do państwa, na przyczyny ewolucji w tej dziedzinie, oto najważniejsze zadania współczesnej nauki o Polsce Współczesnej. Zadania te wymagają odpowiedniego przygotowania i odpowiednich źródeł. Nauczyciel-wykładowca musi poznać w ogólnych zarysach główne formy współczesnych systemów ustrojowych w Europie, musi się zapoznać w ogólnych zarysach z założeniami bolszewizmu, faszyzmu, hitleryzmu itd., z przyczynami kryzysu liberalizmu. Musi sobie wyrobić sąd o tych zjawiskach, oparty o solidną l e k t u r ę — następnie zaś musi na tem tle ująć całą dotychczasową drogę rozwojową naszego ustroju państwowego. Dobór tej lektury nie jest rzeczą łatwą; w języku polskim opracowań takich mamy niewiele. Muszą to być naturalnie prace poważne i podstawowe. Do nowej Konstytucji polskiej natomiast powinien wprost przestudjować materjały (sejmowe i senackie). Wykładowca musi znać źródłowo genezę n o w e j K o n s t y t u c j i; celem nauczania nauki o Polsce współczesnej jest wszak (jak to ujęto na zjeździe wykładowców Koresp. Wyższych Kursów Naucz. w Warszawie, w kwietniu b. r.): „przyczynienie się do zrozumienia zjawisk życia współczesnego Polski i zmontowania integralnego światopoglądu opartego o głębsze w ł a s n e przeżycia psychiczne“ (a zatem zdobytego własną pracą i lekturą). Tylko w tych warunkach bowiem będzie mógł nauczyciel spełnić swoje główne zadanie: naukę o współczesnym stosunku obywatela do Państwa jako dobra wspólnego, o tem, że prawa nakładają obowiązki i że fundamentem wszelkiego ustroju jest wspólna, konstruktywna praca obywateli i ład, pracę tę umożliwiający i koordynujący.

Oprócz dokładnego poznania założeń ideologicznych nowego ustroju państwa, ważną rzeczą jest znajomość szczegółowych przepisów prawnych, zawartych w nowej Konstytucji. Gdy chodzi o literaturę, ważną tu będzie przedewszystkiem literatura dawniejsza, odnosząca się do Konstytucji z 1921 roku i to nietylko, gdy chodzi o te artykuły, które nowa Konstytucja utrzymała w mocy (art. 99, 109—118, 120). Co do tych bowiem będą dawne opracowania nadal aktualne w całej pełni, nawet, jeśli staniemy na

stanowisku, że nowe założenia zmieniają wykładnię i że do tych artykułów również musimy stosować analogję z nowej Konstytucji i interpretować je jako integralną jej część. Ustawodawca, recypując je, dał bowiem niewątpliwy wyraz temu, że uważa je za zgodne z nowym ustrojem. Powtóre: niektóre z nich niewątpliwie wychodziły poza liberalizm Konstytucji z 1921 roku: art. 99 tej Konstytucji, który wprowadził zasadę, że własność istnieje nietylko w interesie jednostki ale i społeczeństwa, niewątpliwie zgadza się doskonale z założeniami nowego ustroju.

Dawniejsza literatura będzie mieć jednak wartość również, gdy chodzi o przepisy nowej Konstytucji. Nowa Konstytucja przejmuje przecież wprost z Konstytucji z 1921 r. cały szereg pojęć prawnych i instytucyj. Treść niektórych z tych pojęć czy instytucyj ustaliła się dopiero i sprecyzowała w Konstytucji z r. 1921, poczem przeszła do ustawodawstwa i praktyki, a potem do literatury, stwarzając w ten sposób podstawy naszego życia prawnego. Tak np. charakter sądownictwa w nowej Konstytucji, prawa obywateli w tym zakresie, pozostały w zasadzie bez zmiany. Art. 68 ust. 1, 4, 6, są tylko powtórzeniem zasady, wytworzonej jeszcze w czasie rewolucji francuskiej, o wyłącznej kompetencji sądów, w sprawach dotyczących mienia obywatela lub jego odpowiedzialności karnej, przyczem zasada ta została przyjęta w formie, ustalonej przez starą Konstytucję. Ustęp 6 artykułu 68 nowej Konstytucji jest tylko powtórzeniem i wyjaśnieniem słynnego art. 72 Konstytucji z 1921 r., który wprowadzał zasadę „nulla poena sine iudicio", postanawiając, że nawet tam, gdzie władza administracyjna ma prawo nałożyć karę, kara ta jest tylko czemś w rodzaju mandatu, że właściwym do jej nałożenia jest dalej sąd i że jeśli obywatel nie zgadza się na takie orzeczenie, orzeczenie to upada, odżywa właściwość sądu i sprawa musi pójść na drogę postępowania sądowego. Co więcej: artykuł ten jest tylko przejawem ogólnej zasady. Nowa Konstytucja zachowuje nadal fundamentalną zasadę państwa praworządnego: podporządkowanie norm wykonawczych, pochodzących od władzy wykonawczej (= aktów administracyjnych) normom ustawowym (jakkolwiek pojęcie tych norm ulega pewnemu rozszerzeniu zwł. w art. 56), oraz poddanie tego podporządkowania pod kontrolę sądową, t. j. Najwyższego Trybunału Administracyjnego. System sądownictwa administracyjnego nie uległ — co do swego charakteru — zmianie; jest to w dalszym ciągu instancja kasacyjna (a więc czysty organ kontrolujący), która jest powołana wyłącznie do orzekania o legalności aktów administracyjnych. Zaryzykuję tu nawet twierdzenie, że nowa Konstytucja, wprowadzająca zamiast trzech Organów Narodu („w zakresie ustawodawstwa", „władzy wykonawczej", „wymiaru sprawiedliwości") sześć Organów Państwa, jest równie daleka czy równie bliska właściwej istoty trójpodziału jak Konstytucja z 1921 r. Może jest bliższa, gdyż nie przyciemnia podziału 3 funkcyj: ustawodawczej, wykonawczej, kontrolującej, (działalność władzy wykonawczej z punktu widzenia zgodności jej z aktami władzy wykonawczej) przez pomieszanie ich z trzema organami władzy (np. sądowym, który wyodrębnił się w rozwoju historycznym, a który posiada i funkcję wykonywania ustaw i częściowo, w Sądzie Najwyższym i w Najwyższym Trybunale Administracyjnym funkcje kontro-

lowania aktów, będących wykonaniem ustawy). Wszak te same organa (np. Najwyższa Izba Kontroli Państwa, Siły Zbrojne) istniały i w Konstytucji z 1921 r., w ich stosunku do prawa, ustawodawcy, nic istotnego nie zmieniło się. Funkcja ustawodawcza, podporządkowana jej funkcja wykonawcza i funkcja kontrolująca legalność aktów wykonawczych istnieją nadal, a choć rozdzielono je między 6 organów, to to samej zasadzie (wiązania, wykonywania i kontroli) nie szkodzi. Przeciwnie: doktryna, widząca trójpodział władz w istnieniu 3 typów organów, przyciemniała sprawę przez położenie nacisku nie na funkcję organu, ale na jego nazwę i nie znajdowała miejsca dla czwartego już organu t. j. głowy państwa. Chodziło zaś o organ, który istniał we wszystkich takich ustrojach, a który posiadał też niewątpliwie (zwł. w stosunkach międzynarodowych) własny zakres działania.

Inna rzecz, że istotny trójpodział funkcyj również i w nowej Konstytucji nie dochodzi do głosu zbyt wyraźnie; stoi temu na przeszkodzie tradycyjny, będący przedmiotem specyficznego rozwoju historycznego, ustrój sądownictwa.

Po tej dygresji (będącej zresztą jedynie wyrazem osobistych zapatrywań autora) idziemy dalej. W tych warunkach jest rzeczą oczywistą, że dla interpretacji pojęć i urządzeń prawnych nowej Konstytucji jest koniecznem historyczne ich ujęcie; przy takiem zaś ujęciu okaże się zwykle, że pojęcie to ustaliła stara Konstytucja, że ona je albo wprowadziła, albo przynajmniej ujęła i sprecyzowała. Dlatego literatura i praktyka, odnosząca się do starej Konstytucji, będzie mieć nadal swoje znaczenie, tem bardziej, że ustawodawstwo (nawet z ostatnich miesięcy) opiera się — rzecz prosta — na pojęciach, ustalonych w dawnej Konstytucji.

Oczywiście: szereg przepisów jest zupełnie nowych, albo wprost sprzecznych z dawnemi. Tutaj znowu musimy poznać genezę danego przepisu. Trzeba wziąć pod uwagę przedewszystkiem: 1) odchylenia od dawnej Konstytucji i 2) odchylenia od tekstu, uchwalonego przez Sejm w dniu 26 stycznia 1934. Gdy chodzi o pierwszą kwestję, miarodajnemi będą tu przedewszystkiem literatura odnosząca się do dawnej Konstytucji, oraz pisma twórców i autorów pierwszych projektów nowej Konstytucji, rozwijające jej doktrynę i ideologję, wreszcie stenograficzne sprawozdania i druki sejmowe, diarjusze, sprawozdania stenograficzne z posiedzeń senatu. Gdy chodzi o drugą kwestję, należy przeglądnąć (liczne zresztą) opracowania tekstu styczniowego, zarówno jego zwolenników, jak i przeciwników, oraz porównać teksty. Na tej drodze, posługując się sprawozdaniami stenograficznemi, można dojść do ustalenia genezy, celu i znaczenia poszczególnych poprawek.

W ten sposób można dojść do poznania nowego prawa ustrojowego w Polsce. Zapewne za jakiś czas ukaże się szereg prac, które poznanie to ułatwią, tekst Konstytucji przeorzą, udostępnią jego poznanie szerszym kołom i wyjaśnią, jak wygląda nasz nowy ustrój na tle dzisiejszej Europy. Narazie literatura taka jest bardzo skąpa — tymczasem nauczyciel-wykładowca nauki o Polsce Współczesnej musi, w miarę możności, sam dokonać tej pracy. Dla ułatwienia jej podajemy poniżej ważniejsze pozycje bibljograficzne z tego działu.

Konstytucja 1921 r. i jej reforma: Jaworski W. L., Ankieta o Konstytucji z 17 III 1921. Kraków 1924. Jest to praca zbiorowa wybitnych autorów polskich. W szeregu artykułów znajdujemy tu zarówno omówienie najważniesjzych zagadnień ustrojowych jak i komentarz tekstu.

Nasza Konstytucja (praca zbiorowa: cykl odczytów) Kraków 1922.

Makowski W. Na drodze do reformy Konstytucji. Warszawa 1929.

[Sprawę reformy ustroju rozpatrywał szereg wybitnych autorów na łamach poznańskiego „Ruchu prawniczego i ekonomicznego“ w latach 1923—1931, a mian.: A. Peretiatkowicz (Kryzys parlamentaryzmu, 1923, str. 237, Cezaryzm demokratyczny a konstytucja polska, 1929, str. 367). — St. Starzyński (O dążnościach do reformy ustroju w niektórych państwach, a zwłaszcza w Polsce, 1930, str. 123, Rozważania konstytucyjne, 1931, str. 263). — Jaworski (Indywidualizm i uniwersalizm w Konstytucji marcowej, 1925, str. 566). — Kulczycki (Kryzys państwa współczesnego, 1930, str. 267) — oraz na łamach Gazety Administracji i Policji Państwowej: K. W. Kumaniecki (Przemiany w ustroju współczesnego państwa, 1925, str. 1). — Makowski W. (Przemiany demokracji, 1927, str. 1, 385) i i.].

Założenia nowej Konstytucji i jej ideologję znajdujemy przedewszystkiem w pracach jej autora:

Car St., Na drodze ku nowej Konstytucji, Warszawa 1934.

Tenże, referat wstępny (Ankieta konstytucyjna Sejmu R. P., która zawiera poza referatem wstępnym wicemarszałka Cara szereg artykułów różnych autorów).

Należą tu dalej dwie bardzo ciekawe prace:

Czuma I., Absolutyzm ustrojowy, Lublin 1934, oraz

Starzewski M., Uwagi prawno-polityczne nad projektem Konstytucji wicemarszałka Cara, Kraków 1934.

Z prac odnoszących się krytycznie do tekstu uchwalonego w styczniu 1934, bardzo ważną jest praca:

Makarewicz J., Kodyfikacja Konstytucji, Przegląd Prawa i Adm., Lwów 1934, str. 181 n., senator Makarewicz bowiem, jeden z najznakomitszych polskich prawników, był w r. 1935 autorem szeregu poprawek w Senacie, które zmieniły tekst uchwały styczniowej. Następnie można przeczytać:

Chmurski A., Nowa Konstytucja, Warszawa 1935.

Praca ta podaje dość obszerne przedstawienie niektórych współczesnych ustrojów europejskich, oraz w aneksie: przemówienie prezesa W. Sławka na Akademji Legjonowej 6 VIII 1933 o wytycznych nowej Konstytucji, tekst Konstytucji w brzmieniu uchwały sejmowej z 26 stycznia 1934, oraz niektóre inne materjały. — Z monografij ściśle prawniczych, odnoszących się zasadniczo do innych kwestyj, poruszających jednak zagadnienia nowej Konstytucji, należy wymienić wybitną pracę:

Deryng A., Akty rządowe głowy państwa. Rozważania ustrojowe. Lwów 1934.

Z prac politycznych należy wspomnieć o pracy zbiorowej Hrabyk K., Piszczkowski M., Stahl Z., Nowa Konstytucja Polska. Szkice polityczne, Lwów—Warszawa 1935.

Nowy tekst, uchwalony w Sejmie 23 marca b. r., nie doczekał się jeszcze obszerniejszej literatury, jakkolwiek po ogłoszeniu go w Dzienniku Ustaw, 23 kwietnia 1935 r., należy się spodziewać pojawienia się licznych publikacyj. Narazie mamy drobniejsze opracowania:

Wereszczyński A., Nowa Konstytucja, tekst z komentarzem, Lwów 1935.

Car St., Nowa Konstytucja, z przedmową, Warszawa 1935.

Najważniejszą pracą, odnoszącą się do nowego tekstu Konstytucji, jest jednak Kumaniecki K. W., Nowa Konstytucja Polska, Kraków 1935.

Ta praca profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego posiada szczególną wartość dla nauki o Polsce Współczesnej: obok naukowego ujęcia bowiem jest bardzo jasna i przystępna, traktuje przytem problem naszej Konstytucji na szerszem tle. Część pierwsza podaje systematyczny układ przepisów Konstytucji, część druga traktuje o przebudowie współczesnego państwa oraz o „polskiej konstytucji na tle europejskiej współczesności", dając krótki, syntetyczny przegląd współczesnych ustrojów państw „totalnych". Dla poznania tych ustrojów nie posiadamy zresztą (poza już wymienioną pracą A. Chmurskiego) innych źródeł polskich; tylko w odniesieniu do jednego faszyzmu nie jesteśmy skazani na źródła w obcych językach. Ważniejszemi z prac o faszyźmie w języku polskim są:

Volpe G., Rozwój historyczny faszyzmu, tłum., Warszawa 1933.

Corvi M. A., Ustrój faszystowski w Italji, tłum., Warszawa 1930.

Gentile G., Źródła i doktryna faszyzmu, tłum., Warszawa 1933.

Do poznania genezy i założeń nowej Konstytucji polskiej najważniejszem może źródłem są wreszcie sprawozdania stenograficzne z posiedzeń Sejmu i Senatu, diarjusze Sejmu, oraz sprawozdania komisyj konstytucyjnych Sejmu i Senatu. Wykaz numerów odnośnych sprawozdań oraz druków znajduje się na końcu wspomnianej wyżej pracy prof. Kumanieckiego. Por. też: Prace komisji konstytucyjnej Sejmu. „Nowe Państwo" T. II—III, Warszawa 1932—33.

Podałem tylko ważniejsze pozycje bibljograficzne; można naturalnie listę tę uzupełnić. Zwłaszcza w prasie perjodycznej (tygodniki i miesięczniki polityczne), ukazała się ogromna ilość drobniejszych artykułów, które mogą się przydać do uzupełnienia materjału.

Marjan Zimmermann.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Podręczniki historji dla klas I i II gimnazjum.

W. Moszczeńska — H. Mrozowska, Podręcznik do nauki historji na pierwszą klasę gimnazjalną. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Lwów 1933.

J. Dąbrowski, Historja. Tom pierwszy. K. S. Jakubowski, Lwów 1933.

M. H. Serejski, Historja powszechna na klasę I gimnazjum. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1933.

G. Gebertowa, Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Opracowania i źródła. Podręcznik do nauki historji dla I kl. gimnazjalnej. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1934.

W. Moszczeńska — H. Mrozowska, Podręcznik do nauki historji na drugą klasę gimnazjalną. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Lwów 1934.

T. Bornholtz, Historja dla kl. II gimnazjów. Gebethner i Wolf, Warszawa (1934).

Nie będziemy wartościowali wymienionych książek, uznając jedne za lepsze, drugie za gorsze. Nie możemy też podać gruntownego rozbioru poszczególnych podręczników. Ograniczymy się tylko do zaznaczenia charakterystycznych ich cech, stwierdzenia niektórych zalet i braków, biorąc pod uwagę przedewszystkiem praktyczną stronę, t. j. zastosowanie w pracy szkolnej, nie roszcząc sobie pretensyj do poważnego wyczerpania obszernego tematu.

Uderzające jest podobieństwo wszystkich podręczników niezależnie od autora i firmy wydawniczej, co sprowadza się do ściśle określonego programu ministerjalnego którego nieprzestrzeganie utrąca podręcznik.

Wskazania programowe nie noszą bowiem charakteru ramowego, a wytyczają poprostu materjał, zwężając w ten sposób maksymalnie pole

dla indywidualnego doboru tematów przez autora. Program idzie jednakże dalej, określa bowiem najściślej konstrukcję przedmiotu, tem samem zaś konstrukcję samego podręcznika. Gdy punkt ciężkości dokonanej pracy spoczywa w programie, podręcznik będący jego rozwinięciem, staje się słabszą stroną stworzonej w ten sposób całości. Naodwrót słabo zarysowany plan programowy stwarza warunki dla oryginalnych i udatnych opracowań i konstrukcyj.

Nie zapoznając zalet obecnego stanu, trzeba jednak stwierdzić, że po stronie autora podręcznika stwarza on trudności.

Jako charakterystyczny przykład daleko posuniętej jednolitości wskażemy przedstawienie kolonizacji niemieckiej i na prawie niemieckiem, które prowadzi do wspólnego błędu. Program wytycza dla tego zagadnienia miejsce tuż po najazdach Tatarów [1]). Powodując się tem, zarówno Moszczeńska — Mrozowska jak Bornholtz referują osadnictwo czynszowe tuż po najeździe Tatarów w r. 1241, wprowadzając w ten sposób łączność między obiema sprawami. Bornholtz ustala ją zresztą wyraźnie jako związek przyczyny i skutku:

„Straszne były skutki najazdu. Niecałą coprawda Polskę nawiedził wróg, ale w każdym bądź razie szeroki pas ziemi, którym posuwały się wojska najezdnicze, uległ zupełnemu zniszczeniu. Mała i tak ilość ludności uległa jeszcze dalszemu zmniejszeniu. Wielkiej i ciężkiej trzeba było dokonać pracy, by z gruzów i popielisk odbudować dawne grody, miasta i klasztory.“ [2]).

Jest to niewątpliwie prawda, a nawet prawdą jest, że obszary zniszczone przez Tatarów stały się terenem żywszej, niż poprzednio kolonizacji. Ale kolonizacja i osadnictwo na prawie czynszowem są zjawiskiem dawniejszem, niż najazd Tatarów i notorycznem na obszarach, które nie były tknięte przez zagony tatarskie. Racjonalniejszem byłoby przedstawić osadnictwo w okresie najbujniejszego jego wzrostu i nasilenia, gdy dokonało się już przetworzenie ustroju rolnego i wsi i powstał typ kmiecia. Z wielu względów wypadłoby obrać jako moment właściwy panowanie Kazimierza Wielkiego [3]). Tu zaś mamy wyraźną a błędną sugestję, jakoby zjawisko to pozostawało w przyczynowym związku z napadem Tatarów.

Autonomja autora może jednak przejawić się w wielu względach, nawet w dziedzinie doboru faktów, pomimo ścisłego zakreślenia ram przez program. Nie można np. nie wytknąć Bornholtzowi, że w całym swym podręczniku nie znajduje miejsca dla wzmianki o Żydach w Polsce, poza informacją o Abrahamie synu Jakóba [4]). Objektywne powody, w rozumieniu ściśle historycznem, wymagają nieprzemilczania ludności żydowskiej w Polsce średniowiecznej i późniejszej.

Zdecydowana gotowość do podejmowania najcięższych tematów nie jest niebezpieczna ani dla nauczyciela ani też dla autora. Godnym zwró-

---

[1]) „Najazdy Tatarów. Osadnictwo na prawie czynszowem wsi i miast w Polsce“. Program nauki w gimnazjach państwowych, str. 62.

[2]) o. c. str. 62.

[3]) Literatura przedmiotu ustala jako okres najwyższego napięcia kolonizacji drugą połowę wieku XIV i wiek XV.

[4]) o. c. str. 8 i 221.

cenia uwagi przykładem pedagogicznego taktu i wyczucia celu wychowawczego jest poniższy ustęp u Moszczeńskiej — Mrozowskiej:

„Zdarzało się, że młodzież napadała na zbory innowierców lub napastowała żydów, a władze szkolne niedość ostro karciły te wybryki swawoli, z których rodziła się ciasna nietolerancja religijna“ [1]).

Autorki sprowadzają rzecz tę do zagadnienia etyki: „Była to jednak religijność powierzchowna, nie łączyła się z nią bowiem miłość bliźniego, lecz przeciwnie egoizm i pycha“ [2]).

Podobnie np. ustęp o Kozaczyźnie u Bornholtza nie posiada cech, któremi odpowiadałby założeniom wychowawczym, wynikającym z uznanego faktu, iż etniczny skład ludności Polski jest mieszany. Świetnie rozwinięty przez Maleczyńską i Gilewicza postulat „niewypuszczania w życie ślepców z zawiązanemi oczyma“ [3]) i traktowania prawdy jako najlepszej mistrzyni życia, zdolnej „złagodzić i zrównoważyć obraz dawnych i niedawnych walk, wydobytych z zapomnienia“ [4]), nie znajduje żadnego odgłosu w obrazie Bornholtza o buncie kozackim. Natomiast Moszczeńska — Mrozowska wprowadzają ugodę hadziacką i jej zasady i w związku z tem ćwiczenie n. t. „Uzasadnić twierdzenie, że warunki umowy hadziackiej odpowiadają tradycjom Rzeczypospolitej Polskiej“ [5]).

Metoda przekrojów, stosowana w podręczniku historji dla klasy pierwszej, nie znalazła dotąd szczęśliwego rozwiązania. Najkorzystniej przedstawia się ona w obrazach z dziejów starożytnego Wschodu (Egipt, Babilonja, Persja). Już w partji, poświęconej Grecji, piętrzą się trudności, wzrasta bowiem antynomja pomiędzy zasadą obrazu przekrojowego a postulatem choronologicznym. Jest to sprzeczność istotna i bodaj nie do zneutralizowania, chyba kosztem najwzględniej nawet traktowanej chronologji. Pod postulatem chronologicznym rozumiemy zaś nie ciągłość chronologiczną zdarzeń, która jest zarówno zbędna jak nieosiągalna na tym poziomie nauki, lecz pewne zasadnicze pojęcie kolejności zdarzeń i ich lokalizację w czasie.

Gdy obrazy o Egipcie, Babilonji, Fenicji, Persji zawierają zaledwie szczyptę elementu historji politycznej, nosząc prawie całkowicie charakter kulturalno-historyczny (gospodarstwo, obyczaje, kultura duchowa), Grecja wymaga już kilku przekrojów. Wzrastający w związku z tem i celowo nasilany element historyczno-polityczny a wraz z nim problem chronologji zaczyna się wikłać. Dowodem załamania jest np. ustęp o upadku niepodległości Grecji w podręczniku Moszczeńskiej — Mrozowskiej. Podano w nim wprzód wiadomość o bitwie pod Cheroneją (338), potem koleje Filipa II od czasów młodzieńczych, jego interwencję z r. 353, następnie wojnę między Spartą a Tebami (371), poczem wojnę peloponeską

---

[1]) o. c. str. 238.

[2]) l. c.

[3]) Materjały i wskazówki do nauczania historji Ziemi Czerwieńskiej (do r. 1772) opracowali dr. Ewa Maleczyńska i dr. Aleksy Gilewicz. Lwów 1933, str. 4.

[4]) o. c. str. 5.

[5]) o. c. str. 217.

(431—404), by po wzmiance o wojnie z r. 387 i upadku ateńskiego związku morskiego wrócić do zaborczych wojen Filipa i do Cheronei.

Najpewniejszą, coprawda konserwatywną, metodą operuje prof. Dąbrowski, który daje dużo miejsca konkretnym wiadomościom historycznym. Rzeczowo niezawodny, zwarty, wręcz skondensowany, odpowiada podręcznik prof. Dąbrowskiego nowemu programowi głównie przez uzgodniony z nim dobór tematów, zresztą bowiem nosi znamiona dawnych podręczników.

„Czytanie źródeł, wskazanych w programie, winno wiązać się ściśle z zasadniczemi tematami programu i nie może ich w żadnym wypadku nadmiernie rozszerzać" [1]).

Rozwiązanie zagadnienia źródeł w świetle omawianych podręczników jest różnorakie. Dąbrowski pomija je zupełnie, Serejski daje je w tekście odmiennym drukiem (petitem), podobnie Bornholtz (kursywą), Gebertowa umieszcza je na końcu książki jako wypisy (24 urywków), nie gardząc cytatami w tekście czytanki (np. str. 138).

Moszczeńska i Mrozowska włączają je wprost w opowiadanie. Rozpiętość metod dowodzi, jak dalece sprawa jest niewyklarowana i jest nienajgorszą miarą eksperymentalnego charakteru piśmiennictwa podręcznikowego. Można przypuszczać, że przyszłość pójdzie w kierunku dodatków w rodzaju wypisów źródłowych (jak u Gebertowej). Cytowanie tekstów w toku czytanki musi wzbudzić zastrzeżenie, utrudnia ono bowiem uczniowi niesłychanie korzystanie z podręcznika, który ma stanowić „środek utrwalenia w domu wiadomości, nabytych w szkole" [2]). Służąc zatem do nauki, musi być dostosowany do tego celu. Kultura językowa i rozwijanie umiejętności dawania obszerniejszych odpowiedzi wymaga, by podręcznik dostarczał do tego podstawy i służył oczywiście nie za tekst do niewolniczej reprodukcji, lecz za wzór poprawnego opowiadania, z którego uczeń czerpie wyrażenia i zwroty. Wtręty źródłowe, zwłaszcza pomniejsze, stwarzają w tym względzie niedogodności.

Nadto zaciera się przez zastępowanie opowiadania, które ma dać autor, tekstem źródłowym lub fragmentem źródła, jego odrębny charakter. Tem bardziej zatem wypadnie opowiedzieć się za wydzieleniem źródeł, o których uwzględnieniu i doborze powinna decydować tylko niewątpliwa potrzeba i pożytek.

Ze względu na użyteczność podręcznika trzeba się również wypowiedzieć przeciwko narracyjnym sposobom następującego rodzaju:

„W Atenach panowało wielkie podniecenie. Przyczyną podniecenia i niepokoju były wybory urzędnika, t. zw. archonta. Jedno imię powtarzane było przez mieszkańców Aten... Było to imię Solona" [3]).

Albo: „Warto zatrzymać się dłużej w Sparcie, przyjrzeć się urządzeniu tego państwa i życia jego mieszkańców, dowiedzieć się szczegółów o tem wszystkiem, co nas tam zdziwiło" [4]).

---

[1]) Program nauki i t. d. Str. 259.
[2]) Program nauki i t. d. Str. 250.
[3]) Moszczeńska — Mrozowska, str. 93.
[4]) o. c. str. 99.

Albo: „Pytamy wreszcie z niepokojem, kto rządził Atenami“ [1]).

Sugestje uczuć, wprowadzone w ten sposób, nie stwarzają jeszcze odczuć, nie wywołują stanów, które chcielibyśmy obudzić. Naturalny ton opowiadania jest najskuteczniejszym i bodaj jedynym sposobem dotarcia do ośrodków zainteresowania i uczuć młodego (i dojrzałego) czytelnika. Głębokie wrażenie i wzruszenie wywołuje odczytanie ustępu o śmierci Sokratesa [2]).

Tendencja do ułatwiania i zbliżania wszystkiego młodzieży przybiera czasem opaczny charakter. Autorka np. doradza odczytanie nazw kilku krain greckich. „Nazw tych pamiętać nie trzeba, z wyjątkiem dwu najważniejszych, t. j. Attyki... i Lakonji...“ [3]).

Zastrzeżenie, wynikające niechybnie z obawy przed „przeciążeniem“, stanowi niewątpliwy przykład potknięcia pedagogicznego.

Gdy momenty, podobne powyższemu, sprzyjają rozwojowi infantylizmu, przesadą przeciwnego bieguna jest zamieszczanie wstępu, pełnego historjozoficznych myśli: „Człowiek współczesny w Europie i w wielu miejscowościach poza nią żyje w podobnych warunkach, podobne ma zainteresowania i dążenia“. „Ludzie, żyjący w tych krajach... ubierają się, odżywiają i mieszkają podobnie, ...niepokoją się o przyszłość i t. p.“. Człowiek „poznał dobrodziejstwa ognia, ujarzmił i oswoił zwierzęta i zniszczył w sobie wszystkie popędy, stał się panem na ziemi, człowiekiem cywilizowanym“ [4]). Wszystko przemawia za tem, aby ustępów takich, jako niecelowe i niepotrzebne nie wprowadzać, gdyż są to uogólnienia wymagające wiedzy historycznej, o tyle tylko wartościowe, o ile się na niej opierają.

Pierwsze próby literatury podręcznikowej do nauki historji w nowem gimnazjum, tworzone pośpiesznie, mają usterki i przywary, jak wszystko, co nowe, torujące nieznane jeszcze drogi. Poddane praktycznej próbie i wzbogacone doświadczeniem przyniosą one pożytek, nietylko aktualny, spełniając już obecnie swe zadanie, ale jako podstawa, na której oprze się przyszłe piśmiennictwo podręcznikowe.

Adolf Hirschberg.

Geschwendt F., Handbuch für den Unterricht der deutschen Vorgeschichte in Ostdeutschland, str. 192, ryc. 113. Wrocław 1934. Nakł. Ferdinand Hirt.

Przekonanie, że należy się do narodu o własnej, odrębnej kulturze, wiara w swą wartość duchową — oto podstawy bytu narodowego. O wszystkiem tem mówi nam prehistorja, trzeba, by zadania i cele jej stały się własnością każdego narodu a zwłaszcza jego młodzieży. Ze względu na zna-

---

[1]) o. c. str. 156.

[2]) Moszczeńska — Mrozowska, o. c. str. 153—154. Szczęśliwe powiązanie tekstów Platona, dokonane tu przez autorki, może służyć za wzór w zestawianiu wyboru tekstów.

[3]) Gebertowa, o. c. str. 33.

[4]) Serejski, o. c. str. 3—4. (Wstęp, zawierający ustępy: Życie współczesne, Od człowieka pierwotnego do cywilizowanego, Starożytność, wczesne średniowiecze).

czenie nauki prehistorji dla celów rozszerzenia widnokręgu myśli i pojęć ludzkich, dla pobudzenia umiłowania stron rodzinnych, prowadzącego do miłości Ojczyzny — ukazało się w Niemczech rozporządzenie ministerjalne, które nakazuje jak najdalej uwzględniać prehistorję w nauce szkół wszelkiego typu i wzywa zarazem czynniki miarodajne, by przez wykłady, współpracę, jak np. zaproszenie do wzięcia udziału w przeprowadzaniu prac wykopaliskowych i t. p., rozpowszechniały wiadomości z dziedziny prehistorji w kołach nauczycielstwa. Apel ministerstwa uzyskał posłuch w kołach naukowych, zabrano się do pracy, a dziś zainteresowanie nauczycielstwa wszystkich szkół dla wyników badań rośnie z każdym dniem. Z różnych stron nadchodziły zapytania, skierowane do ośrodków naukowych i prośby o podręczniki popularno-naukowe z dziedziny nowego prawie dla wszystkich przedmiotu. W seminarjach nauczycielskich dotąd mało uwzględniano prehistorję, należało więc przyswoić sobie potrzebne wiadomości z tej dziedziny. Z zapotrzebowaniem urosła także literatura popularno-naukowa w Niemczech. Obecnie wzbogaciła ją jeszcze jedna książka, dająca doskonałe wskazówki metodyczno-dydaktyczne nauczania prehistorji w szkole. Napisał ją Dr. Geschwendt, kustosz Muzeum Wrocławskiego, ze współudziałem nauczycielstwa i kilku kolegów po fachu. Podręcznik Dra Geschwendta jest pożyteczniejszy od prac dotąd wydanych, gdyż dodaje wiele nowych rzeczy, myśli własnych, opartych na długoletniem doświadczeniu. Autor sam będąc pedagogiem udzielał lekcyj prehistorji w szkole. Dostaje się więc do ręki nauczyciela podręcznik-doradca, dostarczający wyjaśnienia w każdej kwestji z dziedziny prehistorji, z jego pomocą zrealizować może rozporządzenie ministerjalne, może zaznajomić z przedmiotem gruntownie siebie i innych. Cała historja kultury osadnictwa i zaludnienia przesuwa się przed naszemi oczami, przedstawiona nadzwyczaj zrozumiale i interesująco. Autor umiał wywołać zrozumienie i miłość dla zabytków przedhistorycznych stron rodzimych.

Książkę polecić można nietylko pedagogom, ale także dorastającej młodzieży. Uwagę na nią zwrócić pragnę również i naszym prehistorykom, których należy zachęcić do napisania podobnego podręcznika w języku polskim.

Całe wyposażenie książki, zwłaszcza pod względem ładnych ilustracyj, jest doskonałe. Bogactwo rycin i wykonanie ich, pozwalające na bezpośrednie użycie w epidjaskopie, podnosi wartość podręcznika. Uwagę m. i. zwracają nadzwyczaj poglądowe przykłady dla wykonania map powiatów. Autor w obrębie mapki powiatu umieszcza nad nazwą miejscowości znalezienia rysunek najważniejszych, najokazalszych znalezisk, przez co łatwo można sobie wyrobić pogląd na rozmaitość kultur, zachodzących w różnych okresach w tym lub innym powiecie. Pouczające i pomocne przy zapamiętaniu są dalej ryciny, przedstawiające metody badań prehistorji, a więc chronologiczną, stratygraficzną, typologiczną i inne, wyobrażające zmiany geograficzne kręgów kulturalnych i t. p.

Umiejętnie dobranym rycinom towarzyszy jasny, dla każdego zrozumiale napisany, przybierający niekiedy formę gawędy, tekst, zachęcający czytelnika do zapoznania się, a nawet do pogłębienia przedmiotu. Nauczyciele wszystkich typów szkół znajdą w podręczniku tym materjał,

przystosowany do ich wymagań, odpowiednio posegregowany, wskazówki do przeprowadzenia lekcyj poglądowych, do zwiedzania muzeum z uczniami, dla sprawozdań uczniów i t. p., dalej są tam instrukcje jak wykonać obrazy, modele, jak zakładać muzea szkolne, regjonalne i t. p. Autor jest zwolennikiem owych typów muzeów, pragnie je jednakże, słusznie, widzieć wyposażone i uporządkowane na wzór większych muzeów, dyletantyzm nie byłby wskazany. Miłą jest zachęta uczniów do wykonywania prac za przykładem człowieka przedhistorycznego ze stojącemi mu do dyspozycji narzędziami, a więc np. zmielenia dwoma kamieniami zboża na mąkę, zbudowania ławki, może nawet chaty zapomocą toporka, piłki kamiennej i t. p. Próby takie w umyśle dziecięcym zbudzą niezawodnie poszanowanie dla pracy i wysiłków praojców.

Po tylu dodatnich słowach, wypowiedzianych przy ocenie podręcznika Dra Geschwendta, nie mogę niestety nie poruszyć momentu, którego wolałabym nie spotykać w cennej jego, dla pedagogów przeznaczonej pracy. Mam tu na myśli jego przykre i tendencyjne wycieczki, skierowane w stronę wschodniego sąsiada-naukowca, a dotyczące kwestji wykazania odwiecznych siedzib plemion germańskich wzgl. słowiańskich. Przykre to tem więcej, że ostatnie słowo, oparte na badaniach archeologicznych, jeszcze nie padło, a właśnie dlatego nie należało wprowadzać zamętu i nieścisłości w podręcznik, przeznaczony dla osób nie mających często ani czasu ani możności sprawdzania tego, co im podano jako pewnik. Przedmiot sam jest tak miły, potrąca o tak wzniosłe w duszy ucznia struny, jak ukochanie stron rodzinnych i miłość ojczyzny, że nie powinno się przy nauczaniu jego znaleźć ani odrobiny miejsca na uczucia zbyt przyziemne jak pogardę, a co gorsza nienawiść. Poglądów jego, dotyczących rozmieszczenia ludów zamieszkujących Europę środkową, nie można podzielać, przedstawia on bowiem przeszłość tak, jak pragnęłaby ją widzieć nauka niemiecka. To też prasa niemiecka, a zwłaszcza śląska, oceniła podręcznik Dra Geschwendta bardzo przychylnie.

Poza tem, co wyżej powiedziałam i my za pracę tę wyrażamy autorowi uznanie, jest ona bowiem owocem zapału i przejęcia się wielką ideą utrwalenia i spopularyzowania zdobyczy nauki prehistorji.

Aleksandra Karpińska.

Roman Grodecki. Kazimierz Lepszy. Józef Feldman, Kraków i ziemia krakowska. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1934, str. 288.

Zagadnienie regjonalizmu w nauczaniu historji musi być uwzględniane w dwojaki sposób. Uwzględniać je musi wpierw bezpośrednio sam nauczyciel, rozszerzając materjał tam, gdzie dana ziemia odegrała poważniejszą rolę w dziejach ogólno-polskich, zaznajamiając uczni z historją miast i ziem, w których żyją, wykazując przytem łączność, zachodzącą między historją dzielnicy a historją całego państwa. Kto jednak zetknął się sam z trudnościami, jakie przedstawia realizacja programu w klasie drugiej nowego gimnazjum, wie dobrze, jak mało czasu w średnio zdolnej klasie ma nauczyciel na takie wstawki i rozumie, że nauczyciel,

chcący zapoznać ucznia z historją swego regjonu, musi go przedewszystkiem zwrócić do lektury, traktującej o dziejach danej ziemi czy miasta.

Każda więc książka z dziedziny historji regjonalnej ukazująca się na półkach księgarskich, musi być oceniona pod tym podwójnym kątem widzenia, co ona daje nauczycielowi, co może dać uczniowi.

Przystępując też do omówienia książki *Kraków i ziemia krakowska*, chciałbym ją omówić z tych dwóch punktów widzenia, zaznaczając, że nie myślę tu dawać szczegółowej oceny naukowej wartości książki.

Jeśli o pierwszą stronę zagadnienia idzie, to stwierdzić można, że książka ta jest niezbędną pomocą dla każdego nauczyciela, uczącego w okręgu krakowskim. Zostały w niej zebrane wyniki prac szeregu specjalistów, prac, rozsypanych po wielu nieraz trudno dostępnych (zwłaszcza na prowincji) publikacjach, poza tem, dzięki temu, że książkę tę piszą wybitni specjaliści, spotykamy się co krok z nowemi wiadomościami, z nowem i oryginalnem oświetleniem faktów. Każdy, nawet dobrze w dziejach ziemi krakowskiej orjentujący się historyk, przeczyta z największem zaciekawieniem ustępy, w których mowa o wyrabianiu się myśli politycznej w ziemi krakowskiej, o stanie kulturalnym jej mieszkańców w średniowieczu, o organizacji miejskiej Krakowa i jej rozwoju w średniowieczu. Z równem zainteresowaniem dowie się potem o stanowisku, jakie szlachta krakowska zajęła wobec prób naprawy państwa za Zygmuntów, obudzeniu się pierwszych odruchów odrodzenia politycznego w ciemnej dobie saskiej, udziale ziemi krakowskiej w dziele naprawy Rzplitej, w walkach o niepodległość. Wszyscy autorowie posługują się przytem stylem jasnym, przejrzystym. W kilku tylko wypadkach zbytnie nagromadzenie wiadomości zaciemnia jasność opowiadania.

Z braków, jakie doskonała ta książką posiada, wymienimy: niezaopatrzenie jej w mapki lub plany, za szczupły mimo 20 fotografij materjał ilustracyjny, zbyt małą ilość danych, odnoszących się do miast poza Krakowem, wreszcie dość wyraźne pominięcie dziejów XVII-go stulecia.

Jak się przedstawia wreszcie wartość tej książki jako lektury uzupełniającej dla młodzieży? Odpowiadając na to pytanie musimy pamiętać, że postulat regjonalizmu obejmuje nietylko nowe gimnazjum, ale obowiązuje do pewnego stopnia i w pozostałych klasach gimnazjum dawnego typu. Odnośnie do młodzieży, uczęszczającej do pozostałych klas dawnego gimnazjum, uważam, że książka ta może być, z wielką dla nich korzyścią, polecana im jako lektura uzupełniająca. W nowem gimnazjum postulat regjonalizmu obejmuje głównie klasę drugą i trzecią. Wobec tego, że narazie posiadamy tylko drugą klasę, powstaje pytanie, czy książka ta może być polecana uczniom jako lektura uzupełniająca. Co do tego, to jestem zdania, że jedynie bardzo zdolni uczniowie będą w stanie zrozumieć i przyswoić sobie w całości treść tej książki. Dla średnio zdolnych poziom ogólny książki będzie za wysoki, nie przebrną przez wielkie ilości faktów i wiadomości podanych im nieraz na jednej stronicy. Przy tem wszystkiem jednak uważam, że nauczyciel znajdzie poszczególne rozdziały, które bez obawy będzie mógł polecić do przeczytania nawet średnio zdolnym uczniom. Trudności te zmaleją naturalnie dla uczniów przyszłej klasy trzeciej. Przeczytają oni z największą dla siebie korzyścią

ustępy, odnoszące się do dziejów ziemi krakowskiej w ośmnastym i dziewiętnastym wieku, a mam nadzieję, że wtedy zachęceni tą lekturą wrócą się wstecz i z większem zrozumieniem przeczytają poprzednie ustępy, odnoszące się do dziejów ziemi krakowskiej i Krakowa za Piastów i Jagiellonów. *W. Cz.*

Einhard, życie Karola Wielkiego. Z oryginału łacińskiego przełożył, wstępem i objaśnieniami zaopatrzył Jan Parandowski. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Warszawa—Lwów 1935, str. 87+4 nlb + 1 plansza i 1 mapa.

W serji książek, wydawanych przez Państw. Wyd. Książek Szkolnych a przeznaczonych dla bibljotek gimnazjalnych, ukazał się przekład Einhardowego żywotu Karola W., dokonany przez znakomitego literata J. Parandowskiego. Nie jest to oczywiście przekład dla celów naukowych, ale ma za zadanie popularyzację jednego z ciekawszych dzieł literatury średniowiecznej łacińskiej wśród młodzieży szkolnej. Wyrażając uznanie dla pomysłu wprowadzenia do powszechnej lektury tego zabytku literackiego, należy zastanowić się, czy przekład omawiany odpowiada tym potrzebom popularyzacyjnym. Przekłady średniowiecznej historjografji dla celów popularyzatorskich mają już pewną metodę wydawniczą. W Niemczech *Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit*, we Francji nowa kolekcja *Les Classiques de l'Histoire de France au Moyen-Age* pod red. L. Halphen'a, w Polsce niektóre tomy Bibl. Narodowej — mimo znacznej różnicy poziomów i stopnia rozbudowania aparatu krytycznego, ustalają pewne zasady wydawnicze, sprowadzające się do zachowywania szacunku dla tekstu, do możliwie ścisłego i pięknego przekładu, wreszcie do odpowiedniego wstępu i przypisów.

Przekład Parandowskiego trzeba uznać za stojący na wysokim poziomie, ze względu na piękno języka, mimo pewnych nieścisłości przekładu (np. str. 50, w. 4 od góry, c. 15 — lub str. 54, w. 3 od doku, c. 16). Niestety istnieje szereg innych usterek, które w znacznym stopniu osłabiają wartość tego wydania. Jeśli w naukach przyrodniczych popularyzacji podejmują się najwybitniejsi uczeni, to i na polu historji dobrze popularyzować może tylko specjalista; zwłaszcza, że istnieje u nas już pewna tradycja (Bibl. Narodowa — Gall, Długosz). Niezbyt udatnie podzielił tłumacz życiorys Karola W. na 5 części własnego pomysłu, nie respektując ani pierwotnego braku rozdziałów, ani podziału Walafryda Strabona. Rozdziały te zostały zaopatrzone przez tłumacza w tytuły niezawsze szczęśliwe: „Dynastja Karolingów" c. 1—15 tradycyjnego podziału, „Państwo Karola" c. 16—18, „życie prywatne i charakter Karola W., Rodzina, Dwór, Kościół i Naród(!)" c. 19—30 i „Śmierć i testament" c. 30—33.

Istnieją usterki terminologiczne. „Eggihardus regiae mensae praepositus" jest w przekładzie tylko podstolim, „Anshelmus comes palatii" — grafem (str. 41/2, c. 9). (Naogół „comes" tłumaczy Parandowski jako „hrabia"). „Artes liberales" zostały błędnie przetłumaczone jako „szlachetna wiedza" (str. 68, c. 25), podobnie „capitula", dodawane przez

Karola do praw narodowych, a zatem kapitularja, są w przekładzie „kapitułami“ bez żadnego wyjaśnienia (str. 73, c. 29). Do błędów należą również „ministri“ (niżsi urzędnicy, służący), którym Karol rano zwykł dawać polecenia. Są oni w przekładzie „ministrami“ (str. 68, c. 24). Zgon Karola W. nastąpił „hora diei tertia“, co daje 9 godz. rano, nie zaś „trzecią godzinę“ (str. 77, c. 30). Właściwie nie należało rozwiązywać ani daty dziennej ani godziny w tekście, odsyłając do przypisów. Ustęp o Słowianach, „qui nostra consuetudine Wilzi, proprie vero, id est sua locutione, Welatabi dicuntur“, przetłumaczył Parandowski: „wojna ze Słowianami, których my zwykliśmy nazywać Wilkami“ etc., sugerując, że Wilzi po frankońsku oznacza „wilków“. Wobec wyraźnej sprzeczności w tekście, nie należało stosować tu ogólnie przyjętej nazwy dla tego plemienia i zostawić „Wilzi“ oryginału.

Przechodząc do wstępu i przypisów, należy je uznać za niezupełnie wystarczające. Wstęp ma dużo zalet popularyzatorskich: jest jasny, naogół nieźle informujący. Oparty został, jak wolno się domyślać, bo bibljografji tłumacz nie podał, na starszych podręcznikach. Przy charakterystyce Odrodzenia karolińskiego (odrzucając tezy Erny Patzelt — *Die Karolingische Renaissance*, Wien 1924, o której zresztą tłumacz zdaje się nie wie), należałoby zaznaczyć jego kościelny charakter; bez tego owe niżej wymienione przez Parandowskiego pseudonimy dworskie Dawida czy Bezeleela nie są zrozumiałe. Autor wstępu nie zna również pracy Halphen'a — *Etudes critiques sur l'hist. de Charlemagne*, Paris 1921, ani jego wydania Einharda w *Les Classiques de l'hist. de France*, Paris 1923 (por. też uwagi Ganshofa w „Revue belge de phil. et d'hist.“, 1924, nr. IV). Pewne poglądy należałoby w ich świetle skorygować (Einhard kierownikiem robót publicznych, jego prawdomówność, wysokie stanowisko na dworze Karola W.), Nie wiem, dlaczego tłumacz nazywa *Annales qui dicuntur Einhardi* — „Kroniką“ (str. 14). Przypisy do tekstu nie są udatne; są nieliczne i często poinformowane z niepewnych źródeł. Np. przypis do „Linones“ (str. 49, c. 12) brzmi: „Prawdopodobnie Linianie, jeden ze szczepów Lutyckich. Lutycy stanowili potęgę słowiańską w głębi dzisiejszych ziem niemieckich. Przodujące miejsce wśród nich zajmowali Ratarowie lub Retrowie. Książę Ratarów był księciem wszystkich Lutyków. Jego stolicą była Radogoszcz, ze świątynią Swarożyca — Radogosta zburzona przez Niemców w r. 1125. Dziś nawet niewiadomo, gdzie jej szukać. Nie jest jednak wykluczone, że w tekście Einharda należy czytać zamiast: Linones — Lingones, co oznaczałoby Polaków“.

Wydanie zostało zaopatrzone w 5 ilustracyj w tekście z monet, pieczęci i minjatur 1 mapę i 1 planszę ze statuetki Karola W. Dobór i wykonanie, ze względu na skromną szatę zewnętrzną wydawnictwa, można uznać za zadowalające. Natomiast objaśnienie do ilustracyj niezupełnie dobrze spełnia swą rolę. Zamiast wyjaśnić wędrówkę motywów i symboli w średniowieczu, autor zbywa żartobliwą uwagą przejęcie do pieczęci Karola W. gemmy starożytnej (str. 89).

Przegląd poważniejszych usterek tego wydania Einharda po polsku uprawnia do zaznaczenia, że obok dobrego literackiego przekładu dla popularyzacji konieczny jest zwięzły, ale pewny komentarz naukowy. Mimo

to, zapewne Einhard w tej postaci wejdzie do powszechniejszej lektury dzięki potoczystości przekładu; zaletę tę warto jeszcze raz podkreślić.

Aleksander Gieysztor.

Albert Gottlieb, Polen. Wanderungen eines Europäers. Verlag von Moritz Perles, Wien u. Leipzig 1935, str. 402 (z przedmową prof. Dr. St. Łempickiego).

Na książkę Dr. A. Gottlieba, która świeżo opuściła prasę — można patrzeć z różnych punktów widzenia: naukowego, literackiego, wreszcie politycznego. Pod każdym bowiem z tych względów jest ona zjawiskiem nader ciekawem i dającem dużo do myślenia. Ale najistotniejszem określeniem zadania tej pożytecznej pracy wydaje się stwierdzenie jej wysokich kwalifikacyj pedagogicznych i to na terenie specjalnym: szkoły mniejszościowej w Polsce. W pierwszym rzędzie chodzi o szkołę niemiecką, ale poza nią o każdą inną, gdzie tylko język niemiecki jest albo wykładowym albo wykładanym. Jasny i rozległy obraz Polski — skreślony piórem Niemca — spełni nietylko rolę świetnego informatora o kraju, w którym się żyje, ale wzbogaci ducha obywatelskiego i państwowego, wyzyskany odpowiednio przez nauczyciela zarówno nauki o Polsce współczesnej, jak historyka, a nawet geografa i germanistę.

Książka Gottlieba rozpada się poza wstępem (Der Wanderer — autor a Polska) i Zamknięciem (Wege — projekcje rozwoju Polski) na 4 wielkie rozdziały: I. Das Land, II. Die Geschichte, III. Der Geist, IV. Querschnitt, które razem dają bardzo zwartą, a przecież nie suchą, lecz barwną syntezę Polski minionej i odrodzonej. Autor pisze językiem naprawdę pięknym, stylem barwnym, pełnym nieoczekiwanych porównań i zestawień, wziętych z świata wyobraźni i dorobku kulturalnego zachodniej Europy, a pogląd swój na rolę Polski owiewa duchem szczerego entuzjazmu i wiary w przyszłość kraju. Co więcej — przy bliższem wniknięciu w kompozycję całości — widzimy, iż odpowiada ona świetnie postulatom dydaktycznym najnowszych naszych programów historji i geografji, nie daje bowiem obrazu analitycznego, opartego o tradycyjny w swym schemacie system wiadomości historycznych, statystyczno-ekonomicznych, kulturalno-organizacyjnych i t. p. (które w podręcznikach o Polsce najczęściej spotykamy), lecz rzuca silne akcenty na wybrane wycinki naszej rzeczywistości, stosując w rozdz. I. metodę — jeżeli tak wolno powiedzieć — impresjonistyczną, w innych rozdziałach problemowo-syntetyczną, stale przy bardzo silnem naświetleniu aktualizującem i regjonalistycznem. Stąd jako lektura dla młodzieży, uczącej się po niemiecku i jako substrat do dyskusji lekcyjnej nadaje się świetnie.

W geograficznym obrazie Polski wędruje autor szlakiem turysty, zamiłowanego w Wiśle, jako po Renie i Dunaju najpiękniejszej rzece Europy, bo otwierającej oczom turysty, zmęczonym od widoku przyrody, ujarzmionej przez człowieka — czar natury, niczem niezamąconej, grającej barwami pól i lasów i pulsującej pełnem życiem. Nie jest to dla autora tylko szlak turystyczny, jest w tem bardzo sprytne ujęcie problemu rozwoju Polski historycznej wzdłuż arterji wiślanej. Opisuje więc żywo —

powołując się wciąż na rolę dziejową — Kraków i Małopolskę, Sandomierz, Warszawę, Płock, Toruń, wreszcie Gdańsk, by po tym szlaku wiślanym przejść na drogę rozwoju lądowego, z kolebki państwa — Wielkopolski przesunąć się przez środek Polski (Częstochowę, Łódź) na rubieże wschodnie: Ruś Czerwoną, kresy wołyńsko-poleskie i Litwę z Wilnem. Opisy są zwarte, lapidarne, malarskie. Jest tu zapał do poznania kraju, jest też i bezstronna ocena poszczególnych regjonów. Kiedy o Warszawie powtarza zdanie słynnego Lesseps'a, mniej więcej z r. 1870, że miasto to za 100 lat stanie się największą metropolją Europy dzięki położeniu niemal w idealnie matematycznym środku kontynentu, o Łodzi mówi: die hässlichste Stadt Europas.

W poglądzie na dzieje Polski — zajmuje autor stanowisko własne, oryginalne. Silnie podkreśla cywilizacyjne uzasadnienie naporu niemieckiego na wschód (termin „Drang nach Osten" zastąpiony tu „Zug nach Osten") w imię krzewienia wiary i kultury łacińskiej, a dobrowolne wstąpienie Polski do rodziny ludów katolickich — nazywa „tragicznym konfliktem" dziejów tego pochodu, pokutującym do dzisiaj; przeciwdziałać mu może — jego zdaniem — tylko idea powszechnego zbliżenia narodów europejskich: die europäische Völkergemeinschaft — coś zatem w rodzaju Paneuropy. Tu generalizacja poglądu historycznego poszła może nieco za daleko, przypisując już Mieczysławowi I pełną świadomość koncepcji zbliżenia powszechno-europejskiego, która przyświecać mu miała przy chrzcie Polski. Wejścia w orbitę kościoła rzymskiego nie można identyfikować z koncepcją, którą autor nazywa „europäische Völkergemeinschaft". Dzieje Polski otwiera autor zjazdem kwedlinburskim z r. 973, przyczem obraz starcia Mieszka z Hodonem jest naszkicowany nieco nieściśle dla zaakcentowania blasku oręża lechickiego (klęskę cydyńską 972 zadał Hodonowi nie sam Mieszko, a Cydybor, przyczem akcja Hodona miała raczej charakter wyprawy prywatnej, niż państwowej). Stosunek Gottlieba do roli zakonu krzyżackiego w Polsce, jest bardzo krytyczny; zarówno w powołaniu go do Polski przez Konrada, jak powierzeniu mu obrony Gdańska przez Łokietka — widzi autor kardynalne błędy polityki polskiej. Epoka jagiellońska i elekcyjna przedstawiona jest szczególnie pięknie i wnikliwie. Doba porozbiorowa natomiast straciła niewątpliwie na tem, że całą ją zamknął autor w jednym rozdziale. Ujęcie faktów jest tu znacznie popularniejsze od poprzednich rozdziałów, wypadki polskie tracą gdzie niegdzie aspekt europejski. W omówieniu kolonizacyjnej polityki pruskiej uderza nazwanie jej przez autora „równie przewrotną, jak głupią" ze względu na słabe rezultaty, które osiągnęła.

W części, poświęconej dzisiejszym stosunkom w Polsce odrodzonej, uderza dużo optymizmu i chęć niwelowania różnic narodowościowych. Gdzie niegdzie daje to obraz zbyt idyliczny, jak np. w kwestji współżycia względnie życia obok siebie elementu żydowskiego i polskiego. Cyfra globalna żydów w Polsce jest podana zbyt ogólnie (Etwas jeder zehnte Einwohner von Polen ist Jude... str. 351) — udział ich w piśmiennictwie polskiem, a szczególnie w prasie, określony zbyt negatywnie.

W części historycznej sprostować należy kilka nieścisłości, jak zaokrąglenie panowania krzyżaków w Gdańsku i na Pomorzu do jednego wieku, datę elekcji St. Batorego (r. 1575, zamiast 1576) i t. p.

Książka jest ilustrowana bardzo celowo i nieszablonowo. Fotografje motywów miejskich odbiegają wyraźnie od tych, które się najczęściej w naszych publikacjach spotyka.

Reasumując charakterystykę książki stwierdzić należy, że jej metoda syntetyczno-problemowa, podkreślenie roli regjonu w dziejach kraju, aktualizacja, a przedewszystkiem wzbogacenie wyobraźni czytelnika szeregiem nowych zestawień i porównań czynią z niej bardzo pożyteczną pomoc szkolną przy nauce o Polsce współczesnej i historji.

M. Tyrowicz.

Werner Karl, Fragen der Ostgrenze in Karten dargestellt. Breslau 1933, Verlag von W. G. Korn, 4⁰, str. 32+VIII.

Publikacja Wernera, który podpisuje się „Erster Landesrat, Landeskämmerer und Ehrensenator der Universität Breslau", należy do propagandy antypolskiej, której jak widzimy nie powstrzymały jeszcze ostatnie przemiany politycznych stosunków polsko-niemieckich. Nie tu miejsce, by rozprawiać się polemicznie czy odpowiadać kontrargumentami z naszej strony. Kwalifikuje się to do innych czasopism czy specjalnych wydawnictw. Dla czytelników „Wiadomości" chcielibyśmy zwrócić uwagę na formę kartograficznego ujmowania zagadnień politycznych. Mapy, diagramy czy zestawienia statystyczne są tu argumentami dla tezy politycznej „absurdu wersalskiego" w sprawie wschodniej granicy Niemiec. Wciąga się tu zagadnienia historyczne a nawet przedhistoryczne, dla udowodnienia praniemieckości terenu spornego, wchodzą zagadnienia obrony i sił zbrojnych, sprawy polityczne, etnograficzne i gospodarcze — ujęte w pomysłowe nieraz graficzne wyobrażenia. Reprodukuje się np. mapę etnogr. Polski, którą Dmowski przedłożył Wilsonowi, według oryginału, który jeden z członków Delegacji (?) sprzedał Instytutowi Wschodnio-europejskiemu we Wrocławiu. Zwłaszcza zasługują na uwagę zestawienia i diagramy z życia gospodarczego, które dowodzą upadku ziem wschodnio-niemieckich w konsekwencji nowego wytyczenia granic.

K. T.

Sieurin E., Cartes d'Étude pour servir à l'Enseignement de l'Histoire depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. VII-e edition. Paris 1932, Masson et Comp. Éditeurs, kart. nlb. 26.

Atlas francuski, który nadesłano do Redakcji, jest zebraniem w jedną całość kilku zeszytów, przeznaczonych dla wielu poziomów nauczania i kilku klas kolejnych. Niektóre mapy, na pograniczu epok stojące, powtarzają się. Pod względem metody opracowania jednobarwny ton nie daje wielkich możliwości zróżnicowania. Operuje się tylko kreskowaniem i szrafami (dla starożytności, późniejsze nie dają zróżnicowania pod względem geograficznym). Ale mapy podają bardzo wiele szczegółów, to-

pograficznych zwłaszcza, i dla nauki o typie francuskim zadawalają i zaspokajają potrzeby szkoły. Nacisk kładzie na zagadnienia polityczne, zgrupowane dokoła dziejów Francji. Stąd szereg map, poświęconych np. Galji czy Francji średniowiecznej, bogate uwzględnienie czasów napoleońskich. Plany bitew stosuje dopiero dla czasów najnowszych, poczynając od Valmy, potem sporo do pierwszego cesarstwa. Niektóre są tylko właściwie planami bitew, inne to raczej dokładniejsze mapy miejscowości z większą ilością szczegółów topograficznych. Dla XIX stulecia poza kilku kartami, ilustrującemi dzieje drugiego cesarstwa, szereg informacyj kolonjalnych. Kończy atlas kilka map z czasów wielkiej wojny, ale wyników traktatu wersalskiego niema.

Autor stara się upraszczać kontury czasem może w sposób za daleko idący, gdyż wrażenie rzeczywistości zanika i obraz staje się zagmatwany. Szczegółów nie kontrolowaliśmy. Ale powiedzmy sobie odrazu, że poziom tego stoi o wiele niżej, niż nasze atlasy historyczne, nietylko kolorowane, ale i mapy przy podręcznikach nowego programu. Dodajmy kilka drobnych nieścisłości. Na mapie Europy około 1610 Galicie oznaczona koło Krakowa, a natomiast normalnie podana Russie Rouge. Pojęcie Besarabji wprowadzone niepotrzebnie już w XVII wieku, mapa r. 1789 podaje Witebsk, oraz Khotin obok Choczin. *K. T.*

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

— B y s t r o ń J. St., Człowiek i książka. Z 12 ilustracjami. Warszawa 1935. Nakład. Towarz. Wydawn. „Rój", str. 203.

Nowa książka znakomitego socjologa i historyka kultury jest zbiorem zamkniętych w sobie całości — rozdziałów, które mogą być czytane odrębnie, a przecież stanowią logicznie związaną i uzupełniającą się konstrukcję. Książka ta nie jest pracą nową. Jak sam autor w przedmowie wyjaśnia, powstała przed 20 laty a obecnie została wzbogacona szeregiem nowych twierdzeń i informacyj, zarejestrowanych zgodnie z postępem nauki o książce. Praca prof. Bystronia jest lekturą przystępną nawet dla laika, niemającego specjalnego przygotowania teoretycznego, stąd nadaje się jako lektura dla dojrzalszej młodzieży, szczególnie na poziomie przyszłego liceum. Może być kwestją dyskusji, kto bardziej winien się zająć zwróceniem na nią uwagi uczniów, polonista czy historyk. Z punktu widzenia nowego pojmowania nauki dziejów literatury jako historji kultury — przypadałoby to zadanie poloniście; ponieważ jednak książka ta podkreśla zasadniczo ewolucję zjawiska podstawowego dla dziejów kultury, a mianowicie stosunek czytelnika do produkcji umysłowej — i to na przestrzeni wieków — winien ją znać i historyk.

Autor ujął swe myśli w następujące rozdziały: I. Książka, II. Autor i problem, III. Forma zewnętrzna książki, IV. Organizacja bibljografji, V. Organizacja bibljoteczna i VI. Człowiek. Nazwy tych rozdziałów wyjaśniają ich treść i związek, zachodzący między niemi. W sposób bezpośredni — a równocześnie bardzo trafny z punktu widzenia dydaktyki — rozpoczyna autor swe studjum pytaniem: „Czemże jest książka?" i odpowiada na nie rozdziałem pierwszym, który poświęcony jest „ujmowaniu pewnych treści w symbole zewnętrzne" i rozpatrzeniu, o ile książka jest

tworem, uniezależnionym „w pewnej mierze od myślącego podmiotu“, t. j. swego twórcy. Tym rozważaniom daje autor zakres bardzo szeroki, może i za szeroki. Mówiąc o książce jako środku przekazywania treści kulturalnych — omawia też rolę pisma, tradycji ustnej (modlitwa, formuły obrzędowe, mitologja i jej formy pochodne), a nawet pamięci ludzkiej. Tak pojęte objaśnianie roli książki da się tylko wyjaśnić z punktu widzenia charakterystyki porównawczej tego problemu, bo omawianie np. metod mnemotechnicznych, którym autor dość miejsca poświęca (dla nauczyciela historji wywody ciekawe ze względu na rewizję poglądu co do wartości materjału pamięciowego) — nie wyjaśnia nam przecież bezpośrednio zagadnienia książki, jako takiej.

Rozdz. II daje bardzo ciekawy wywód roli autora wobec książki. Przedstawienie niezwykle żywe i barwne — idzie może za daleko w tym wypadku, gdy autor porównuje pracownika naukowego-specjalistę do robotnika fabrycznego o ograniczonym zakresie działania. Porównanie to jest jednak szczególnie sugestywne, zwłaszcza dla czytelnika, który sam pracy naukowej, choćby nie twórczej, a pomocniczej — nie przeszedł. W rozdz. III daje autor wyraz swym zdecydowanym skłonnościom do wprowadzenia znormalizowanej i scentralizowanej produkcji książkowej i przedstawiając szereg bardzo dodatnich następstw tego systemu — nie podkreśla jednak niebezpieczeństw z punktu widzenia estetyki książki i relacji między formą zewnętrzną a psychologją czytelnika. W rozdz. IV podane statystyki dopraszają się kilku przynajmniej informacyj co do ich źródeł, a podobnie w rozdz. V nader ciekawe charakterystyki bibljotek, bibljotekarzy, czytelnictwa i t. p. domagają się konkretnych przykładów dla silniejszego wydobycia treści historycznej w ewolucji problemu: człowiek a książka.

Książka prof. Bystronia, napisana z wielkim polotem i głęboką wiedzą — może być bardzo miłą i pożyteczną zarazem lekturą dla ucznia, chcącego poznać różnice między kulturą minionych czasów i współczesną. Brak w niej aparatu naukowego podkreśla jszcze bardziej jej wartość popularyzacyjną w wysokiem tego słowa znaczeniu. *Marjan Tyrowicz.*

S r o k o w s k i S t a n i s ł a w, Geografja gospodarcza ogólna. Prace społeczne i polityczne V. Wydawnictwo Szkoły Nauk Politycznych w Warszawie, Warszawa 1934, str. VIII+408.

Autor „Geografji gospodarczej Polski“ (Wyd. Szkoły Nauk Polit. w Warszawie, 1931) napisał swą książkę podobnie jak i poprzednią, w formie podręcznika, przeznaczonego dla słuchaczów Szkoły Nauk Politycznych. W przedstawieniu ogólnej gospodarki ludzkiej autor uwzględnił dwa momenty, t. j. stan faktyczny każdego zjawiska gospodarczego i jego drogę rozwojową. Autor wychodzi od roku 1930 jako orjentacyjnego dla danych statystycznych. Polska znajduje w tym podręczniku uwzględnienie stosownie do jej roli w gospodarce świata.

Podręcznik dzieli się na następujące główne rozdziały: 1) Wpływ przyrody na gospodarkę człowieka. 2) Człowiek czynnikiem gospodarującym. 3) Geograficzne rozmieszczenie głównych ośrodków wytwarzania dóbr. 4) Wymiana dóbr (handel). 5) Komunikacja. 6) Krajobraz i gospodarka ludzka. *S. I.*

H e i d e g g e r M a r t i n, Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Wrocław, b. d. str. 22.

Jest to mowa rektorska w Uniwersytecie fryburskim z 27 maja 1933. Przedstawia w niej Heidegger, jakie są zadania profesorów i młodzieży z punktu widzenia wychowania duchowego w dzisiejszem narodowo-socjalistycznem państwie niemieckiem. *S. I.*

K u b i j o w y t s c h W., Die Verteilung der Bevölkerung in der Ukraine. Beiträge zur Ukrainekunde herausgegeben vom Ukrainischen wissenschaftlichen Institut. II Heft. Berlin 1934, str. 39 + 1 nlb + mapa.

Podajemy notatkę o tej pracy, by przestrzec przed korzystaniem z niej. Zawiera ona bowiem fałszywe dane statystyczne i kartograficzne, którym autor, podpisany jako docent Uniwersytetu Jagiellońskiego, chce nadać pozory naukowości. Za podstawę do swoich obliczeń bierze autor te ziemie, na których mieszka większość ludności ukraińskiej. Wiemy dobrze, jak bardzo skomplikowany to problem. Dla autora zaś ta sprawa przedstawia się całkiem prosto. Uważa on za stosowne poczynić jedynie pewne zastrzeżenia co do granic wschodniej części podkaukaskich terytorjów i północnej części dawnego czernihowskiego gubernjum(!), o granicach innych wogóle nie mówi, na mapie zaś podaje faktyczne i maksymalne granice etnograficznej Ukrainy. I jedne i drugie określić się musi jako pozostające w sferze marzeń autora. Warto przytoczyć, że — wedle autora — terytorjum etnograficznej Ukrainy w obrębie Rzeczypospolitej wynosi 132.000 km^2, na którem według jego danych statystycznych znajduje się 9.198.000 ludności. *S. I.*

Zweig Ferdynand, Ekonomja a technika. Wydawnictwo Towarzystwa Ekonomicznego w Krakowie. Tom 80. Kraków 1935, str. 251+1 nlb.

W przedmowie podkreśla autor, że czasy dzisiejsze przypominają nam pod wieloma względami początek XIX wieku. Daje na to kilka przykładów, porównując znaczenie maszyny parowej w życiu gospodarczem końca XVIII i początku XIX stulecia z rolą silnika spalinowego i elektrycznego w dobie dzisiejszej, kolei i statku parowego z początków XIX stulecia z automobilem i aeroplanem, przemysłów włókienniczych, metalurgicznych ówczesnych z tworzącemi się dziś działami wielkiego przemysłu chemicznego i elektrycznego. Podkreśla następnie, że podobnie jak wówczas i dziś mówi się o tem, że postęp techniczny nie idzie w parze z postępem społecznym, że nie umiemy społecznie zużytkować tych olbrzymich możliwości, które daje nam współczesna technika, a gdy z jednej strony nie umiemy spożyć tego całego produktu, który jest w stanie wytworzyć nowoczesny aparat produkcyjny, to z drugiej strony mamy równocześnie do czynienia z wielkiem ekonomicznem zagadnieniem nędzy i bezrobocia, jak w okresie wczesnego kapitalizmu.

Więc powstaje pytanie, czy postęp techniczny dziś nie mija się z celem, podobnie jak stawiano sobie to pytanie przed stu laty. Mnożą się w dobie dzisiejszej obawy, czy postęp techniczny nie zatraca swego głównego sensu, czy nie będzie on przeznaczony na sfinansowanie coraz gwałtowniejszych walk militarnych, gospodarczych i socjalnych państw, narodów i klas. W jakiej mierze te obawy są uzasadnione, stara się rozważyć autor w swej książce względnie stara się ułatwić odpowiedź na te pytania.

Autor dzieli swą pracę na następujące części: analiza postępu techniczego, zagadnienie kompenzacji bezrobocia technologicznego i wpływ postępu na rozdział dochodów, źródła i kres postępu technicznego, walka z bezrobociem technologicznem.

Książką tą zajmie się nie tylko specjalista, ale z pożytkiem weźmie ją do ręki każdy inteligentny człowiek, który śledzi dokonywujące się w jego oczach wielkie przemiany w życiu gospodarczem doby dzisiejszej i z natury rzeczy ma duże nieraz trudności w należytem ich zrozumieniu.

S. I.

Grodyński Tadeusz, Budżety Francji i Niemiec w dobie kryzysu. Nakładem Towarzystwa Ekonomicznego w Krakowie. Kraków 1935, str. 49+3 nlb.

Deficyty i trudności budżetowe są normalnem niemal zjawiskiem wszystkich państw doby dzisiejszej. Zatem pożyteczną jest rzeczą rozpatrzenie ich przyczyn prawie wszędzie tych samych, t. j. wynikających z kryzysu gospodarczego, ale bodaj większą jeszcze wartość dla życia

praktycznego ma zagadnienie, jakie środki stosują różne państwa w walce z deficytami budżetowemi i jakie są skutki tych ich poczynań. Oto cel pracy autora, który drukowane w „Gazecie Polskiej“ w roku 1934 artykuły na temat sytuacji budżetowej i reform podatkowych we Francji i w Niemczech obecnie rozszerzył, uzupełnił i wydrukował w formie osobnego artykułu, poprzedzonego krótkiem omówieniem sytuacji budżetowej we Francji i w Niemczech na początku roku 1934. *S. I.*

Kumaniecki K. W. Dr., Nowa Konstytucja Polska. Kraków 1935. Nakładem autora, stron 117.

Nowa praca znakomitego autora przynosi pierwsze obszerniejsze opracowanie tekstu nowej Konstytucji według uchwały Sejmu z 23 marca b. r. Pierwsza jej część podaje obok tekstu systematyczny układ przepisów, ułatwiający orjentację oraz zawierający równocześnie komentarz. Część druga ma za zadanie podanie szerszego tła: ujmuje genezę nowej Konstytucji na tle tendencyj zmian ustrojowych we współczesnej Europie. Zatytułowana „Gdzie jesteśmy?“ traktuje najpierw o „przebudowie współczesnego państwa (mity i posłannictwa, zawodowa stanowość, elita, kombatanci, dyktatura)“ dając kapitalny przegląd założeń ustrojowych Rosji bolszewickiej, faszymu, hitleryzmu, nowej konstytucji austrjackiej, następnie zaś przechodzi do „Polskiej Konstytucji na tle europejskiej współczesności“. Barwny styl, jasność i przystępność wykładu czynią z tej książki również cenny podręcznik nowej Konstytucji dla nauki o Polsce

Marjan Zimmermann.

Zawadzki F. i Skibiński F., Nauka o Polsce Współczesnej. Wyd. Związek Nauczycielstwa Polskiego, Wydz. pedagog., Korespondencyjny Wyższy Kurs Nauczycielski. Warszawa 1935, str. 96.

Praca ta stanowi część ciekawego eksperymentu, mianowicie zaś nauczania nauki o Polsce Współczesnej w drodze częściowo korespondencyjnej. Wydana przez zarząd korespondencyjnych W. K. N.-ów, których głównym celem jest ułatwienie samodzielnej pracy samokształceniowej nauczyciela oraz kierowanie nią, ma za zadanie właśnie wprowadzenie nauczyciela w przedmiot oraz sposób pracy. Nie chodzi tu o podawanie wiadomości; jest ich w książce tej stosunkowo mało i są podane tylko o tyle, o ile mają wypełnić co dotkliwsze luki w podręcznikach, lub gdy chodzi o ugrupowanie czy naświetlenie ważniejszych faktów. Nie jest zatem książeczka ta podręcznikiem ale tylko rodzajem przewodnika, „vade mecum“ w pracy samodzielnej, która pozatem ma być kontrolowana w drodze korespondencyjnej oraz uzupełniona 2 kursami żywego słowa: przygotowawczym w okresie feryj Bożego Narodzenia, oraz głównym w okresie wielkich feryj. Stąd szereg ciekawych i naogół trafnych wskazówek metodycznych, objaśnień co do literatury (obowiązkowej i nadobowiązkowej) z której ma korzystać słuchacz (w tym punkcie możnaby dyskutować co do doboru materjału — dobór taki jest zresztą zawsze rzeczą podlegającą dyskusji), wreszcie szereg wiadomości rzeczowych. Całość jest pomyślana jako przewodnik odnoszący się do rzeczy najważniejszych; obejmuje zatem problem granic, ludność, zagadnienia ustroju (Konstytucja), samorząd, budżet, problemy polityki zagranicznej, rolnictwo i reformę rolną, przemysł, handel zagran., morze, szkolnictwo i spółdzielczość. Mimo szczupłości ram (96 stron) i fragmentaryczności opracowania, praca jest z punktu widzenia swoich założeń wartościowa i na kursach korespondencyjnych może oddać duże usługi.

Marjan Zimmermann.

Sławoj-Składkowski F., Gdzie widziałem Komendanta nim Polskę wywalczył. Gebethner i Wolff, Warszawa 1933, str. 53. (Polska i świat współczesny. Bibljoteka Młodzieży), (z cyklu: Walki o niepodległość).

Pełne wdzięku wspomnienia b. legjonisty, tchnące miłością i wdzięcznością do Wielkiego Wodza Narodu, w sposób popularny i miły przedstawiają jasno i pociągająco trudne i ciężkie chwile walk legjonowych, budząc w czytelnikach miłość Ojczyzny i cześć dla jej Budowniczego.

Dzięki przystępności stylu i prostocie opowiadania, nadają się dla każdego wieku i powinny się znaleźć w rękach każdego polskiego dziecka.

Z. Ż.

Karol Koźmiński, Józef Sułkowski. Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa 1935, str. 330 + 10 il.

Gdy w VII gimnazjalnej (dawnego typu) lub na IV kursie seminarjum nauczycielskiego mówimy o epoce napoleońskiej, która zawsze u naszej młodzieży wywołuje niezwykłe podniecenie i zainteresowanie, jesteśmy nieraz wprost zasypani pytaniami i prośbami, by szerzej omówić niejedną kwestję, o której podręcznik krótko tylko wspomina. Oczywiście młodych z reguły zajmują bardziej osobistości historyczne, aniżeli nawet doniosłe problemy.

Jedną z takich, niezmiernie młodzież pociągających postaci epoki napoleońskiej jest — młody, piękny, tajemniczy a tak bardzo nieszczęśliwy — Józef Sułkowski. Przy wzmiance nauczyciela o nim sypią się zaraz prośby o bliższe szczegóły i koniecznie — o lekturę. Zaatakowany nauczyciel poleca przeczytać Żeromskiego, ale to za mało. Młodzież chce wiedzieć wszystko o tym, kto ją w danej chwili szczególniej zainteresował. Nie mając już czasu na godzinach, każe wtedy nauczyciel przygotować opracowanie na kółko historyczne, stara się o Askenazego, Skałkowskiego, Sokolnickiego i i., sam najczęściej tłumaczy rzeczowe i suche karty dzieła „Les Polonais en Egypte“ i po tych przygotowaniach, trudach jest wreszcie zbiorowe opracowanie, którego słuchają wszyscy z błyszczącemi oczyma, wlepionemi w zabierających pokolei głos „referentów“; gorąca dyskusja kończy zebranie. Zapewne — poszukiwania te są w duchu nowoczesnych metod nauczania, ale też równie dobrze wiadomo, że trudno tym sposobem przerabiać większą ilość kwestyj z zakresu materjału szkolnego. Na pomoc przybywa nauczycielowi w takich wypadkach — lektura. Doświadczenie uczy jednak, że właśnie ten zapas odpowiednich lektur jest w naszym historyczno-dydaktycznym aparacie wciąż jeszcze zbyt szczupły; nic więc dziwnego, że każdą nową książkę z tego zakresu witamy z radością i zaciekawieniem.

Ostatnio ukazała się nakładem Gł. Księgarni Wojskowej stosunkowo obszerna monografja o J. Sułkowskim. Mimo, że autor ujął pracę swą w formę opowieści, dał jej jednak podstawę naukową, przestudjował i wyzyskał sumiennie literaturę, często i źródła i w opowiadanie swe włożył tak wiele erudycji, szczegółów a nawet cyfr, że książka jego stoi na pograniczu literatury pięknej i naukowo-popularnej w najlepszem słowa znaczeniu. Jeśli idzie o ujęcie postaci głównej, starał się autor drogą intuicji odtwórczej przeniknąć duszę bohatera i przelać na karty książki już nietylko fakty i wypadki zewnętrzne, ale niejako dzieje myśli i uczuć „genjalnego Polaka“. Uczynił to zaś tem ochotniej, że bohater, żołnierz i pisarz w jednej osobie, jest mu — naogół biorąc — najwidoczniej bliski zarówno z zawodu, jak i z przekonań (np. pogląd na Sejm Wielki). Gdy zaś i czasy i los Sułkowskiego były tak bardzo tragiczne, nic dziwnego, że z kart książki wieje zupełna niemal beznadziejność, przygnębienie, czego artystycznym wyrazem — o ile o tem sądzić mogę — zdaje się być nawet styl opowieści, nacechowany bolesną ironją, jednostajny w swym tragicznym tonie niemal od pierwszej do ostatniej karty — aż prawie nużący.

Nie wdając się w ocenę literackiej wartości książki, zanotuję parę uwag historyczno-rzeczowych.

Chcąc wykuć swego bohatera z jednej bryły, nie znalazł autor miejsca na przedstawienie stosunku Sułkowskiego do legjonów Dąbrow-

skiego i wolał całą tę przykrą i zawiłą sprawę wogóle pominąć, co mu zresztą w książce tego typu wolno było, równie, jak np. wolno było zachować legendę o „geście wschodnim“ Bonapartego. Możnaby, oczywiście, wyszperać jeszcze trochę niedokładności (np. opis skazania na śmierć Ludwika XVI, sprawa autorstwa „Kwestyj politycznych“), ale to rzeczy drobne — specjalista epoki tej możeby ich wyszukał więcej.

Razi surowy osąd ówczesnego duchowieństwa — zapewne w znacznej mierze usprawiedliwiony — ale ostatecznie i w tym zgniłym XVIII wieku można było znaleźć kogoś w stylu choćby takiego ks. Prospera Burzyńskiego. Ze względów wychowawczych trzeba zauważyć jeszcze jedno. Bohater w drugiej — mniej więcej — połowie książki używa często (może tylko w myśli) słów, które w druku trzeba było częściowo wykropkować. Być może, że w towarzystwie sankiulotów strywjalniał nieco, ale czy trzeba mu to koniecznie — po stukilkudziesięciu latach — wypominać? Język opowiadania był i bez tego wystarczająco jędrny i żywy.

Pomimo tych paru zastrzeżeń, książka jest cennym nabytkiem literatury pomocniczej przy nauczaniu historji, napisana sercem, zapewne trafi do serc i da młodzieży wreszcie pełną — prawie — historję ulubionego bohatera. *A. M.*

W a l e r j a S z a l a y - G r o e l e, Dziewica-rycerz. Opowieść z dziejów św. Joanny D'Arc. Nakł. księgarni „Nauka i Sztuka“, Kraków 1935, str. 141.

Brak odpowiednich lektur uzupełniających dla młodzieży szkół średnich daje się odczuwać w zakresie historji polskiej a stokroć bardziej jeszcze w zakresie historji powszechnej. Taka np. — jedyna w swoim rodzaju — bohaterska postać Joanny D'Arc znana jest młodzieży tylko ze szczupłych wiadomości, zawartych w podręcznikach, które nauczyciel musi uzupełniać ustnie.

Wobec braku polskiej literatury popularno-naukowej lub choćby popularnej o Joannie — przy zupełnem wyczerpaniu publikacyj dawniejszych — bierzemy z zainteresowaniem do rąk wyżej wspomnianą książeczkę. Posiada ona, w pewnym przynajmniej stopniu, tę zaletę, że nie zawiera zbyt rażących błędów historycznych, wobec czego można jej użyć w szkole. Trudno bowiem dać młodzieży do rąk książkę np. St. Tuchołkowej (Dziewica Orleańska, Poznań 1926), która roi się wprost od fantazyj iście schillerowskich, podanych w sposób zupełnie niesmaczny.

Szalay-Groele nakreśliła w swej książeczce dzieje Joanny w głównym tylko zarysie, stosując z konieczności uproszczenia i skróty (zwłaszcza odnośnie do okresu przed wyruszeniem z Vaucouleurs) — co jednak nie wypacza zbytnio prawdy historycznej. Stwierdziwszy, że książeczka ta posiada niezaprzeczoną wartość, trzeba też zwrócić uwagę na błędy, których przy staranniejszem opracowaniu łatwo możnaby uniknąć.

A więc: koronacja Karola VII odbyła się 17 l i p c a, a nie czerwca (str. 90—91). Joannę wzięto do niewoli 24 a nie 23 maja (str. 110). W zarzutach „niewdzięczności“ pod adresem Karola nie uwzględnia autorka najnowszych wyników badań, które zarzuty te w znacznej mierze łagodzą. Scena na cmentarzu St.-Ouen (str. 137) przedstawiona zbyt niedokładnie i skutkiem tego zupełnie niejasna. Rażą pozatem przekręcenia — nieraz straszliwe — imion osób i nazw miejscowości, czego można się było ustrzec, przeprowadzając staranniej korektę. Wkońcu doradzićby należało większą prostotę stylu; nadludzka, tylko współdziałaniem czynnika irracjonalnego dająca się tłumaczyć postać bohaterki przytłacza wprost wielkością swej duszy i czynów i chyba ozdób stylistycznych i fantastycznych dodatków — nawet w popularno-beletrystycznem ujęciu — najzupełniej nie potrzebuje. *M. Ch.*

J a n i n a R e n d z n e r o w a, Współudział rodziców w wychowaniu obywatelskiem młodzieży. Warszawa 1935. (Bibljoteka pedagogiczna zespołu rodziców przy grupie „Zrąb“). Nr. 2, str. 76.

Tak żywe i istotne w szkolnictwie hasło wychowania państwowego, poruszane tylokrotnie na łamach pism i wydawnictw pedagogicznych, znalazło nareszcie po raz pierwszy oddźwięk w drugiem, równie ważnem jak szkoła, centrum wychowawczem, t. j. w domu rodzicielskim, czego dowodem jest broszura p. J. Rendznerowej.

Zagadnienie to omawia autorka w czterech rozdziałach, przedstawiając kolejno: a) ogólne uwagi wychowawcze, w ramach których zamyka: 1. cel wychowania, 2. współpracę rodziców i szkoły, 3. rozwój jednostki i przystosowanie jej do życia społecznego i 4. stosunek rodziców do szkolnego życia dziecka; b) pracę, jako podstawę współczesnego wychowania, c) międzyszkolne organizacje młodzieży i wreszcie d) wychowanie obywatela.

Dotychczas w sprawie propagowania idei wychowania państwowego dom rodzicielski okazywał się zupełnie biernym, o ile nawet nie ustosunkowywał się do niej wręcz negatywnie, jako do rzeczy zupełnie nowej; to też rozprawka ta jest niezmiernie ważna jako pierwsze wypowiedzenie się rodziców w tej tak doniosłej dla państwa polskiego kwestji.

Autorka, skreśliwszy pokrótce cel wychowania, który definjuje „jako ukształtowanie człowieka, zdolnego brać świadomie dobrowolny i pociągający za sobą odpowiedzialność“ udział w społecznem życiu zbiorowości (str. 11) w sposób wnikliwy i konsekwentny roztrząsa stanowisko i ingerencję rodziców w trudnem dziele kształtowania charakterów przyszłych obywateli niepodległego państwa polskiego, któremu winni będą oddawać swe siły i twórczą pracę. W rozważaniach swoich uwzględnia fazy rozwojowe młodzieży wraz z ich charakterystycznemi objawami i pod tym kątem stara się ująć rolę i zadanie wpływu rodziców, jako pierwszych wychowawców dziecka. Następnie przechodzi do omówienia konieczności pozytywnego ustosunkowania się rodziców do poczynań szkoły w dziedzinie wychowania obywatelskiego, gdyż tylko w uzgodnieniu wytycznej linji wychowawczej domu i szkoły można oczekiwać pożądanych rezultatów tej współpracy, tak niezbędnej dla zabezpieczenia spokoju duchowego kształtującemu się charakterowi jednostki.

W następnej części omawia autorka zagadnienie aktywności jako podstawowego czynnika wychowawczego. W związku z tem wskazuje, jak ustosunkować się winni rodzice do samopomocy i spółdzielni szkolnych, kółek uczniowskich i wreszcie najważniejszej organizacji szkolnej młodzieży, t. j. samorządu, w którym młodzież najbardziej wyżywa się.

W rozdziale IV, po omówieniu organizacyj szkolnych, przechodzi do organizacyj międzyszkolnych, w których koncentruje się społeczne życie młodzieży, jakoto: harcerstwa, przysposobienia wojskowego, Straży Przedniej, Czerwonego Krzyża, L. O. P. P. i t. d., — przyczem stara się wykazać dodatnie oddziaływanie współpracy z temi instytucjami na charakter młodzieży.

Rozdział V; poniekąd konkluzja, ogarnia raz jeszcze całokształt wychowania obywatelskiego, przyczem w sposób prosty i bezpretensjonalny podaje drogi jego realizowania.

Książeczka p. Rendznerowej, ze względu na ważność poruszonego zagadnienia, zasługuje w zupełności na to, aby znalazła się w ręku wszystkich rodziców. *Helena Pazyrowa.*

Peretiatkowicz Antoni, Wstęp do nauk prawnych. Wydanie trzecie przejrzane i poprawione. Poznań 1935, skład gł. Księg. Św. Wojciecha, str. 84, cena 2.50.

Mała książeczka znanego profesora Uniwersytetu Poznańskiego, autora szeregu prac nietylko naukowych, ale o charakterze podręcznikowym, znalazła uznanie w kołach czytającej publiczności przedewszystkiem studentów Uniwersytetu i nauczycielstwa tak, że ukazuje się obecnie w trzeciem zkolei wydaniu. Przypominamy jej treść: pojęcie prawa, stosunek prawa do moralności i zwyczajów, źródła prawa, rodzaje prawa, stosunek prawny,

zadania nauk prawnych. Jest to zatem szkic wykładów t. zw. encyklopedji prawa i jako taki jest przeznaczony przedewszystkiem dla Uniwersytetów. Ale może znaleźć zastosowanie także jako materjał lekturowy dla nauki o Polsce współczesnej, która tak niewiele posiada odpowiednich dzieł i broszur, że nauczyciel z trudnością tylko może dobrać chętnym a bardziej w kierunku zagadnień prawnych zainteresowanym uczniom lekturę łatwą, którąby ich do nauki prawa zbliżyła. Dodajmy jeszcze, że w aneksie prof. Peretiatkowicz podaje spis najważniejszej polskiej literatury naukowej w zakresie omawianych zagadnień.

Caro Leopold, Prawa ekonomiczne a socjologiczne. Odbitka z Przeglądu Powszechnego. (Bibljoteka Polsk. Tow. Ekonomicznego we Lwowie. Tom VII). Kraków 1935, str. 51+1 nlb.

Autor dowodzi w swej rozprawie wyższości praw socjologicznych nad ekonomicznemi. Te prawa socjologiczne wynikają bowiem, według jego zdania, z nieuprzedzonej obserwacji zjawisk gospodarczych i społecznych. Takich praw zestawia autor siedem, zaznaczając, że jest to jego oryginalne ujęcie. Są to: 1) prawo zależności człowieka od przyrody, 2) prawo przeważającego wpływu woli ludzkiej, 3) prawo wzajemnej zależności ludzi od siebie, 4) prawo podziału pracy, 5) współdziałanie zwiększa zawsze dochód społeczny, 6) prawo pierwszeństwa dobra ogółu nad dobrem indywidualnem, 7) prawo wielości pobudek działania tak indywidualnego jak zbiorowego w rzeczach gospodarczych.

Wśród czasopism:

Polityka Narodów. T. III. Z. 1—6. T. IV. Z. 1—6. Rok 1934. Warszawa, pod redakcją Ignacego Matuszewskiego.

Ukazujący się pod powyższym nagłówkiem miesięcznik, którego pierwszy rocznik (T. I i II) omówiono w zesz. 3/4 r. 1933. „Wiadomości historyczno-dydaktycznych“ wzbogacił się o dwa nowe tomy za r. 1934, przynoszące wiele materjału pomocniczego dla nauczyciela historji i nauki o Polsce Współczesnej. Pozatem pismo nadaje się do bibljotek szkolnych jako lektura dla młodzieży. Użyteczność dla nauczyciela — większą od artykułów problemowych — wykazują stałe działy, prowadzone w piśmie: Sytuacja międzynarodowa (zwięzłe artykuły, informujące o aktualnych zagadnieniach polityki światowej), Sytuacja wewnętrzna państw (kwestje ustrojowe, młodzież a polityka, szczególnie dokładny obraz aktualnego położenia w Niemczech i Z. S. R. R.), Chronologja wydarzeń (ścisła rejestracja miesięczna faktów), Przegląd światowej sytuacji gospodarczej, Przegląd wydawnictw (recenzje książek, omówienia ważniejszych czasopism polskich i obcych, wreszcie wykazy bibljograficzne z zakresu historji, teorji i polityki międzynarodowej, systematycznie prowadzone). Artykuły problemowe „Polityki Narodów“ dotyczą polskiej racji stanu (np. J. W.. Roczny bilans stosunków polsko-gdańskich, T. IV 7 3; Eug. Kwiatkowski. Polityka morska Polski, T. III z. 4 i i.), historji Polski (np. A. Lewak. Ideologja polskiego romantyzmu a Mazzini, T. IV, z. 1; J. Woliński. Pośrednictwo tatarskie w wojnie polsko-tureckiej 1674—1675, T. IV, z. 4), teorji dyplomacji i prawa międzynarodowego (np. E. Rudzka. O roli kobiet w polityce zagranicznej, T. III, z. 5; L. Krotoski. Kanał Panamski w dyplomacji St. Zjedn. i W. Brytanji, T. IV, z. 4 i 6 i i.), wreszcie należą do działu ekonomicznego (np. J. Kostanecki. Polityka handlowa Anglji, T. III, z. 5; St. Barciński. Polityka agrarna a tendencje polityki handlowej w Niemczech, T. IV, z. 6).

M. Tyrowicz.

Wiedza i Życie. Miesięcznik wyd. przez Powszechny Uniwersytet korespondencyjny pod red. St. Podwysockiego. Warszawa, 1934. R. IX. Z. 1—12.

„Wiadomości Hist.-Dydaktyczne" już w I roczn. swym (Nr. 3/4) wskazały na pożyteczność powyższego czasopisma. Przeglądnięcie treści rocznika 1934 pozwala w całej rozciągłości podtrzymać to zdanie. Miesięcznik ten — stawiający sobie za zadanie ułatwienie inteligencji pracującej samokształcenia zarówno w naukach humanistycznych jak i przyrodniczych i filozoficznych i niosący popularyzację tych nauk w ośrodki, pozbawione uniwersytetów, wielkich bibljotek a nieraz i dobrze zaopatrzonych księgarń — w pierwszej linji oddaje naprawdę poważne usługi światu nauczycielskiemu, zarówno szkół powsz. jak i średnich. Następnie pismo to może stać się ulubioną lekturą młodzieży starszej, zainteresowanej problemami współczesnego życia i postępami nauki. Artykułów historycznych roczn. 1934 posiada niewiele i ten dział wymagałby może pewnego wzbogacenia, zwłaszcza w dziedzinie syntetycznych rzutów oka na kwestje podstawowe rozwoju historycznego Polski, Europy i inn. kontynentów, tudzież głównych szlaków dziejopisarstwa naszego i obcego. W tej dziedzinie przeciętny inteligent orjentuje się słabiej, niż w historji politycznej, czy nawet gospodarczej. Najciekawszy artykuł historyczny to M. Małowista: Handel bałtycki wieków średn. (Nr. 12), zaopatrzony w interesującą mapkę miast hanzeatyckich. St. Lenkowski omawia 1400 lat ustawodawstwa Justynjana (Nr. 6), a M. Marczak daje wprawdzie bardzo drobny: Przyczynek do kroniki zasłużonego rodu, ale nader cenny, bo dotyczący rodu Piłsudskich na Litwie w XVIII w. (Nr. 3). Pozatem „Wiedza i życie" obfituje w artykuły, poświęcone etnografji i historji sztuki tudzież teoretycznym podstawom kultury współczesnej. Artykuły treści ekonomicznej i politycznej wykraczają często poza charakter rozważań popularnych. Życzyćby należało rozbudowy działu przeglądu książek w formie notatek krótkich, ale obejmujących więcej książek, niż dotąd — choćby ze szkodą przydługich recenzyj. „Zagadnienia bieżące" są redagowane świetnie, w zakresie kultury powinny uwzględniać także inne regjony, poza Warszawą. *M. Tyrowicz.*

Przegląd Współczesny, miesięcznik pod red. prof. Stan. Wędkiewicza. Kraków, 1934. R. XIII. Nr. 141—152.

Ostatni rocznik przynosi kilkanaście artykułów treści historycznej, zasługujących na uwagę ze względów dydaktycznych. Niektóre z nich zmierzają do zmiany poglądów na pewne kwestje naszych dziejów, które w nauce szkolnej znajdują zwykle dość silny akcent, inne dają zwarte charakterystyki prądów i postaci, inne wreszcie przynoszą nieznane szczegóły, zasługujące na uwzględnienie, nawet w toku nauki. Artykuły dotyczą historji polskiej i obcej, politycznej, gospodarczej i kulturalnej. Charakter rewizyjny mają dwie prace: W. Klingera: Wernyhora i jego proroctwa w świetle krytyki histor. (Nr. 150), w którym autor wykazuje m. i., że polskie proroctwa lirnika ukraińskiego są apokryfem z czasów powstania listopadowego i M. Janika: Zesłanie J. Szeli na Bukowinę (Nr. 144—145), gdzie autor na podst. akt sądowych i administracyjnych oraz opinij współczesnych stara się oczyścić przewódcę rabacji galicyjskiej w 1846 r. od ciążącego na nim potępienia. Żywe i ciekawe charakterystyki postaci zawierają artykuły: J. Feldmana: Stanisław Leszczyński (Nr. 144), E. Lukinicha: Stefan Batory — ks. siedmiogrodzki (Nr. 149) i H. Barycza: Jan Śniadecki w świetle własnej korespondencji (Nr. 151). Dziejów polskich dotyczy pozatem rozprawa M. Loreta: Watykan a Polska w dobie rozbiorów (Nr. 146) i drobny przyczynek St. Sawickiego: Jonasz Lie i powstanie 1863 r. (Nr. 146). Artykuły z historji powszechnej odnoszą się do historji nowożytnej Anglji, Francji, wybuchu wojny światowej (M. Kukiel) i t. p. Pozatem wiele materjału aktualno-politycznego i ekonomicznego.

M. Tyrowicz.

W ostatnich numerach czasopism dydaktycznych poświęcono wiele, stosunkowo, miejsca kwestjom, związanym z realizacją nowych programów. Rozważania te, o charakterze przedewszystkiem praktycznym, odno-

szą się też do dydaktyki historji. Obok zagadnień takich, jak aktualizacja, korelacja, omawia się coraz częściej sprawę wyników nauczania i sposoby utrwalania wiadomości.

W zeszycie III „Szkoły" omawia Dr. J. Jastrzębska w artykule: „O aktualizacji nauczania historji w V kl. szkoły powszechnej" sposoby i granice aktualizacji na tym stopniu nauczania, zalecając ostrożność, strzeżenie się przesady i frazesów, a także zagmatwań chronologicznych. To samo zagadnienie porusza na łamach „Przyjaciela Szkoły" w nrze 5 (1 III. 1935) St. Kamiński, w artykule: „Aktualizacja w nauczaniu historji w VI kl. szkoły powszechnej", podając szereg tematów z materjału tej klasy, nadających się do zaktualizowania, i omawiając analogję ich z odnośnemi zjawiskami życia dzisiejszego. W tymże numerze powyższego pisma znajdujemy przykłady lekcyj w kl. VI szkoły powszechnej, mianowicie: J. Menzla, „Emigranci w Brazylji" i St. Nowaczyka, „Łódź". Uwagi uzupełniające na temat dwu powyższych artykułów podaje Z. Gryń w nrze 6 (15 III. 1935) pisma.

Krytyczne uwagi o korelacji wogóle wypowiada Dr. Z. Krawczyński („Ostatnia moda dydaktyczna") w „Przeglądzie Pedagogicznym" nr. 7 (30 III. 1935).

Na temat wyników nauczania znajdujemy obszerny artykuł Dra K. Drewnowskiego, „Objektywne sprawdziany wiadomości z historji" w „Dzienniku Urzędowym K. O. S. Warszawskiego", nr. 1 (26 I. 1935). Autor omawia szczegółowo sposób zbadania wyników nauczania historji w kl. I gimnazjalnej, przy pomocy testu: „Objektywne sprawdziany wiadomości. Pod ogólną redakcją M. Kryńskiego. Historja I G. Ułożyli J. Waśniewski i J. Chłopski...", Warszawa 1934. Test ten uważa autor za pełnowartościowy i sądzi, że zastosowanie tej właśnie metody sprawdzania wyników może ustrzec nauczyciela od znacznych nieraz omyłek w ocenie wiadomości uczniów, zaś młodzież zmusić do sumiennej pracy nad całością materjału w danej klasie.

Nad sprawą powtarzania i utrwalania wiadomości z historji w szkole powszechnej zastanawiają się autorowie artykułów w „Przyjacielu Szkoły", mianowicie M. Lichtenstein (nr. 4, 15 II. 1935), „Tablice do powtórzenia i utrwalenia wiadomości z historji" (niestety, tablic tych pismo nie reprodukowało ze względów technicznych); w nawiązaniu do tego artykułu wypowiada szereg uwag K. Mulczyński w nrze 7 (1 IV. 1935) tegoż pisma.

Rolę ilustracyj, ich gromadzenie i zastosowanie omawia tenże autor w nrze 4 (15 II. 1935) „Przyjaciela Szkoły" („Ilustracje historyczne").

O korzystaniu z muzeów przy nauczaniu historji daje cenne wskazówki A. Hłasko-Pawlicowa na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego" (nr. 2, II. 1935, „Rola muzeum w nauczaniu historji").

Ciekawe rozważania na temat „Materjału historycznego w kl. III-ciej szkoły powszechnej" znajdujemy w artykule A. Wiwczaruka, w „Dzienniku Urzędowym K. O. S. Łuckiego" (nr. 1—2, 31 I. 1935).

Vergangenheit und Gegenwart, 1934. Po przeobrażeniach, zaszłych w Niemczech, czasopismo służy uzasadnianiu i propagandzie ideologji narodowo-socjalistycznej.

Nie pozostało to bez wpływu na określenie celów i programu nauczania historji. Jakkolwiek sprawom tym poświęcono stosunkowo niewiele artykułów i rozpraw, autorowie ich cytują obficie i czerpią uzasadnienia z pism i mów Hitlera oraz ministrów Rzeszy.

Zeszyt I.: Jakób Friesen w artykule „Urgeschichte in der Schule" podkreśla znaczenie tej nauki, która w nowych warunkach uzyskała w programie szkolnym szczególniejsze znaczenie.

W artykule „Heimatgedanke und Geschichtsunterricht" Bernard Poll rozważa rolę tych uczuć jako punktu wyjścia dla nauki historji, szczególniej na niższym stopniu. Wychowanie patrjotyczne, kult ojczyzny

powinien ułatwić jednostce duchowe zespolenie się z gromadą i stworzyć podwaliny dla nauki o ludzie i rasie.

Zeszyt II.: „Geschichtsunterricht und politische Willensbildung“ Moritza Edelmanna. Autor stwierdza, że Niemcy w myśl zasad Hitlera potrzebują historji, która ukształtowałaby ich polityczną wolę. Muszą więc w wyborze celu, materjału nauczania i metod wkroczyć na nowe drogi.

Georg Hahn w artykule „Die Verwendung des Bildes im Geschichtsunterricht“ zastanawia się nad rolą ilustracji w nauczaniu historji. Obrazów używać należy jako ilustracyj tam, gdzie słowo nie wystarcza, by stworzyć należyte przedstawienie przedmiotu trudno dostępnego (rzadkie zabytki muzealne i t. p.). Ważną rolę odgrywa ilustracja również w formowaniu pojęć z zakresu historji sztuki i kultury.

Obok tego przekroje poprzeczne oddają znaczne usługi przy powtarzaniu pewnych epok. Nakoniec uwydatnia autor znaczenie obrazu jako punktu wyjścia dla nowego materjału lekcyjnego, który zostaje wydobyty przy pomocy analizy (np. koronacja Fryderyka I., kongres berliński i t. p.).

Dla tematów z zakresu historji współczesnej uczniowie gromadzą chętnie sami materjał ilustracyjny. Rzeczą nauczyciela jest nadać kierunek tej pracy, która pobudza aktywność młodzieży.

Zeszyt III.: „Geschichtsunterricht und Volksschule. Grundsätzliches zum Neubau des Geschichtsunterrichts“ przez Ludwika Eckla.

Rozważając zadania szkoły powszechnej, stwierdza autor, że szerokie koła nie doceniają jej znaczenia, a masowa ucieczka z tego typu szkół po kilku pierwszych latach wpływa na obniżenie poziomu wyższych klas. Inne trudności płyną z wieku uczniów, braku gruntownego przygotowania nauczycieli i słabego zaopatrzenia w pomoce naukowe. Krótki czas (kl. V—VIII), w którym program przewiduje naukę historji w wymiarze 2 godzin tygodniowo (tylko w kl. VIII trzech godzin tyg.), zmusza do troskliwego doboru materjału w zakresie historji narodu niemieckiego, przeznaczonej na szkołę powszechną. Artykuł nacechowany jest troską o rzetelny poziom nauczania.

W związku z ostatnim artykułem pozostają w zeszycie VI. rozważania Ottona Kleinmanna („Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule. Zum Aufsatz von Ludwik Eckl“).

Kleinmann stwierdza konieczność reformy materjału historycznego, przeznaczonego dla szkoły powszechnej. Dotychczas bowiem cierpi on z powodu nadmiaru faktów kosztem gruntowności i życiowej przydatności.

Zeszyt VII—VIII.: „Zusammenarbeit zwischen Geschichte und Erdkunde“ przez Rudolfa Starke.

Historyk w poszukiwaniu sił tworzących dzieje musi uwzględniać „ziemię“ jako czynnik o pierwszorzędnem znaczeniu. Geografja umożliwia zrozumienie tych procesów. Historja powinna korzystać z jej dorobku, gdy chodzi o środki, metody, wyniki badań. Zadanie historji polega jednakże na kształtowaniu woli politycznego działania — to też zasadniczym błędem byłoby niedocenianie roli człowieka, który stanowi centralny punkt dziejów. Geograf musi uzupełniać pracę historyka np. w traktowaniu żywiołu niemieckiego poza granicami Rzeszy, jako wyniku jego dziejowej ekspansji, w przedstawieniu obecnego stanu „dawnych“ kolonij niemieckich. Konieczną jest również współpraca z historykiem w zakresie nauki obywatelskiej. Zeszyt ten zawiera również sprawozdanie z II. międzynarodowej konferencji dla nauczania historji. (Bazylea 9—11 VI. 1934).

Zeszyt IX.: Fritz Ganse („Der deutsche Osten im Geschichtsunterricht“) stwierdza, iż moment „wschodu“ nie jest dostatecznie wyzyskany. Tymczasem największe możliwości Niemiec leżały i leżą — na Wschodzie.

Zeszyt X.: Wedle A. Hohfelda („Die Aufgabe der Geschichte an der Hochschule für Lehrerbildung“), celem nauki historji jest wychowanie

polityczne — wyrobienie typu człowieka czynnego i ofiarnie służącego państwu.

Dla przygotowania przyszłych nauczycieli organizuje się wykłady z zakresu metodyki i ćwiczenia dydaktyczne. W stosunkach obecnych niemałe znaczenie posiadają wykłady dla nauczycieli na tematy aktualne i najnowsze z okresu po wojnie światowej. Po kilku prelekcjach wstępnych sami nauczyciele przedstawiają docentom życzenia w sprawie doboru zagadnień dalszych. Żywy kontakt między wykładającym, a sferami nauczycielskiemi jest rękojmią osiąganych korzyści. *K. W.*

Płomyk, Rok 19, Nr. 16, 24 i 29. Warszawa 1934/5.

Redakcja „Płomyka“, tygodnika dla młodzieży, w myśl wskazań o regjonaliźmie w najnowszych programach szkolnych zapoznaje czytelników swego pisemka, młodzież szkół powszechnych — z poszczególnemi ziemiami Rzeczypospolitej Polskiej.

I tak Nr. 16 „Płomyka“ przynosi opis ziemi „wieszcza i wodza“. Wilno, Troki — miasta, jeziora i rzeki Wileńszczyzny przesuwają się w pięknych ilustracjach i żywych opowieściach przed oczyma młodocianego czytelnika. Przeważna część tekstu zaczerpnięta jest z wydawnictwa „Wilno“ Remera.

Barwny obraz kresowej reduty Rzeczypospolitej — Lwowa daje znów Nr. 24. Lwów dawny przedstawiony jest na przestrzeni wieków w swym bujnym dziejowym rozwoju w wyczerpującym skrócie. Lwów dzisiejszy wypadł może zbyt blado. Uderza zupełne pominięcie krucjaty dzieci z r. 1918, która tak dobitnie zamanifestowała polskość Lwowa i jego przynależność do Rzeczypospolitej Polskiej. A przemiły i zacny batiar lwowski — jakoteż wesoła lwowska fala radjowa nie dają wyczerpującego obrazu kulturalnej roli dzisiejszego Lwowa w Odrodzonej Polsce.

Kraków współczesny i Kraków doby humanizmu mieści się w Nr. 29. „Przechadzka po Krakowie“ bogato wyposażona w materjał ilustracyjny zapoznaje czytelnika z wyglądem miasta. Dążność do zbytniego zaktualizowania szesnastowiecznego Krakowa w dalszych artykułach zatarła może nieco właściwy koloryt epoki — podobnie jak np. zrobienie Wojciecha z Brudzewa — Brudzewskim i t. p.

Mimo jednak tych drobnych niedomogów wydawnictwo powyższe oddało rzetelną usługę wykładowcy-nauczycielowi, ułatwiając mu zadania, budząc zainteresowanie młodzieży zarówno dzięki starannemu zestawieniu artykułów, napisanych barwnie i zajmująco, jakoteż przez nagromadzenie bogatego materjału ilustracyjnego. *Z. K.*

KRONIKA

— Sekcja dydaktyczna P. T. H. w Kielcach odbyła od początku roku szkolnego 1934/35 dwa zebrania. Na zebraniu dnia 30 października 1934 wygłosił referat na temat: „Doświadczenia z zakresu nauczania historji w kl. I-ej w ubiegłym roku szkolnym“ p. Feliks Gliksman. Wedle wywodów referenta na terenie gimnazjum żeńskiego nasuwały się pewne trudności, przedewszystkiem oddziały liczne, bo przeszło 50 uczennic w każdym. Po pewnym czasie wyróżniło się w każdym z oddziałów jakie 20 uczennic bystrzejszych, bardziej czynnych umysłowo, wyciągających wnioski. Reszta nadrabiała pilnością. Młodzież zaraz na wstępie interesuje się bardzo starożytnym Wschodem, którego dzieje traktowane są w podręczniku Moszczeńskiej-Mrozowskiej obszerniej niż w innych. Jest to dla młodzieży świat zupełnie nowy. Co do metod nauczania to z początku stosowane było czytanie głośne z podręcznika i rozbiór poszczególnych rozdziałów, aby przyzwyczaić młodzież do robienia planu lekcyj. Później stosowano metodę

pracy pod kierunkiem lub wykład odpowiednio do tematów lekcyjnych. Używano środków pomocniczych, ilustracyj i map ściennych i podręcznych. Uczennice interesowały się przedewszystkiem wybitnemi postaciami historycznemi, następnie zagadnieniami kulturalnemi, społecznemi, gospodarczemi a na ostatniem miejscu stały zagadnienia polityczne. O ile klasa I-sza jest liczna, istnieje pewna trudność w sprawdzaniu wiadomości przynajmniej w początkowym okresie nauki. Niezawsze jest czas na stosowanie aktualizacji, gdyż trzeba przedewszystkiem wyczerpać materjał. W dyskusji, jaka się wywiązała podnoszono trudności, jakie się nastręczały w różnych szkołach przy stosowaniu programu. P. Pazdur podnosi, że sprawdzanie wiadomości można przeprowadzać przez wypracowania klasowe lub badanie inteligencji ucznia w czasie nowej lekcji.

Na zebraniu z dnia 14 listopada 1934 referat na temat „Podręczniki do nauczania historji na kl. II gimnazjalną" wygłosił p. Pazdur. W dyskusji omawiano trudności, jakie się nastręczają przy używaniu poszczególnych podręczników, momenty z historji regjonalnej, które wyzyskano podczas nauki w poszczególnych szkołach i zagadnienia, na które położono szczególny nacisk.

— Posiedzenia Sekcji Dydaktycznej P. T. H. Oddz. Lubelskiego za I półrocze r. szk. 1934/35. — 1. 29 X 1934 r. Dr. Jan Dobrzański: Regjonalizm lubelski w nauczaniu historji w kl. II gimn. n. u. — 2. 29 X 1934 r. Piotr Nester: Lokacja m. Lublina — lekcja pokazowa w kl. II gimn. n. u.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. we Lwowie rozwijała w roku bieżącym żywą działalność, związaną z realizowaniem programu gimnazjum nowego typu. Na posiedzeniu z dn. 12 czerwca 1934 omówiono wyniki nauczania historji w kl. I wedle nowego programu i postanowiono rozpisać ankietę do szkół na terenie Małopolski wschodniej w sprawie zasobów pomocy naukowych, potrzebnych do nauczania historji. Ankieta została dosyć obficie obesłana i zwróciła uwagę na ciężkie warunki, w jakich pod tym względem pracuje nauczycielstwo. W październiku t. r. urządzono 2 lekcje praktyczne na temat różnic poziomu i metod pracy w kl. I i istniejącej po raz pierwszy II kl., oraz dyskusję na powyższy temat. Na posiedzeniu grudniowem omówiła dr. M. Jarosiewiczówna stronę realizowania czynnika lokalnego i regjonalnego w ramach materjału lekcyjnego gimnazjów lwowskich. W lutym odbyło się zebranie dyskusyjne, poświęcone sprawom przyszłego liceum i roli historji w jego programie. Równocześnie zorganizowała sekcja cykl wykładów z historji gospodarczej, mających pogłębić rzeczowe przygotowanie nauczyciela. Z powyższego cyklu odbyły się dotąd 2 wykłady, a to w listopadzie prof. Fr. Bujaka na temat życia gospodarczego Polski w dobie Kazimierza Wielkiego oraz doc. dr. S. Inglota na temat życia gospodarczego Polski w XVI w. (luty).

— Ankieta w sprawie lektury dla kl. II gimn., urządzona przez Lwowską Sekcję Dydaktyczną P. T. H. Odpowiedzi określiły jako nadające się do polecenia uczniom w całości i to przy poziomie klasy przeciętnym: wszystkie popularne wydania Kubali i Szajnochy (Bibljoteka Uniwersytetów Ludowych i Młodzieży szkolnej, niektóre wydania Arcta i Bibljoteki Polskiej), nadto szereg innych szkiców z Bibljoteki Uniwersytetów Ludowych, oraz kilka wydawnictw okolicznościowo-rocznicowych. Jako bezspornie nadające się zaliczono także broszurki z Naszej Bibljoteczki Ossolineum i większość Wydawnictw Macierzy. Pośród tych ostatnich zakwestjonowany był jedynie Laskowskiego, Sobieski. Rozbieżne były zdania, czy należy polecać niektóre tomiki z Bibljoteki szkoły powszechnej (Silnicki Klasztory, Sinko Szlakiem Polski murowanej Kazimierza Wielkiego, Dobrzycki Wit Stwosz i i.). Z pośród lektur przeznaczonych dla lepszych uczniów jest rzeczą sporną, o ile nie

będą za trudne: wydawnictwa Bibljoteki Składnicy (Arnold i Chodynicki, Kutrzeby Sejm odrzucony stanowczo), rzeczy z Bibljoteki historycznej Arcta (Tymieniecki i Baranowski), oraz wydawnictwa Instytutu Bałtyckiego. Za nadające się nawet dla przeciętnego ucznia, ale wymagające polecania częściami, ze względu na obszerność uznano rzeczy Śliwińskiego i łatwiejsze monografje z Bibljoteki Lwowskiej. Zakwestjonowano naukową wartość rzeczy Smolarskiego, któreby z innych względów tu należały. Cytowane w spisie wydania źródłowe o tekście polskim, uznano za nadające się do czytania na lekcji razem z nauczycielem. Podniesiono, że w szeregu monografij nadawałyby się poszczególne ustępy i że byłyby pożądane przedruki takich fragmentów w małych, popularnych wydaniach. Tu zaliczono Łozińskiego Patrycjat, Bystronia Dzieje obyczajów, Brücknera Różnowiercy, Askenazego Gdańsk, Ptaśnika Miasta, a nawet mimo zasadniczo popularnego charakteru prac Czołowskiego Marynarkę i trudniejsze tomy Bibljoteki Lwowskiej.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Poznaniu. Z referatów naukowych, podjętych zimą 1934 r., u początków pracy obecnego Zarządu, wygłoszono na zebraniach Sekcji: 1. Hieronim Markowski: „Ochrona grobów i kultu zmarłych w prawie rzymskiem" — rzecz specjalna, skierowana przez Autora do pism fachowych. Stanisław Dedio: „Tivoli" — z wrażeń i przeżyć włoskich (z obrazami świetlnemi). 3. Jarosław Wit Opatrny: „Dotychczasowa praca Sekcji" i 4. Wisława Knapowska: „Program pracy Sekcji na rok 1935". M. i. uchwalono, aby z pośród zagadnień, mających być poruszonemi na VI. Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie, wysuniętą była przez Poznański Oddział Pol. Tow. Historycznego sprawa reformy studjów uniwersyteckich nauczycieli historji, na czoło.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Brześciu n/B. obejmuje 4 ośrodki (Brześć n/B., Białystok, Pińsk, Łomża). Przewodniczącym Sekcji jest ks. dyr. dr. Stanisław Hałko. W pracach Sekcji kładzie się szczególny nacisk na sprawy, związane z realizacją programu historji w nowem gimnazjum, a więc na sprawę podręczników oraz metod nauczania. Lekcje pokazowe, oparte na różnych podręcznikach i różnych metodach nauczania, były tematem dyskusji na zebraniach poszczególnych ośrodków. W ośrodku brzeskim odbyło się zebranie Sekcji przy udziale instr. Dr. H. Mrozowskiej; przy pomocy władz szkolnych zorganizowano konferencję metodyczną nauczycieli historji okręgu brzeskiego w Białymstoku w dn. 27—28 XI 1934. Sekcja rozpoczęła też prace wstępne, związane z zagadnieniem programu historji w przyszłem liceum oraz interesowała się sprawami regjonalizmu.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Łodzi liczy 27 osób, przewodnicząca: Dr. J. Krasicka, sekretarz T. Landecki.

1. Zebrania odczytowe członków Sekcji: a) 9 V 1934 r. C. Świderkówna — „Uwagi nauczyciela historji o kl. I gimnazjalnej"; b) 8 XI 1934 T. Landecki — „Podręczniki do nauki historji w kl. II nowego gimnazjum"; c) 28 III 1935 Z. Zmigryder-Konopka — „Niektóre zagadnienia z historji starożytnej w nauczaniu szkolnem".

2. Konferencje dydaktyczne: a) 9 V 1934 zorganizowano w porozumieniu z władzami szkolnemi konferencję metodyczną, poświęconą wynikom nauczania historji w kl. I nowego typu. Na program konferencji złożyły się trzy lekcje pokazowe pp. J. Kulaka (gimn. państw. męskie im. Prez. Narutowicza), L. Raca (gimn. Al. Zimowskiego) i J. Krasickiej (gimn. H. Miklaszewskiej), odczyt p. C. Świderkówny (p. w.) oraz dyskusja. W konferencji wzięli udział: reprezentant Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warsz. p. J. Szymanowski oraz instruktorka historji p. dr. H. Mrozowska; b) Sekcja brała udział w zorganizowanych przez Koło Łódzkie Stow. Dyrektorów Polskich Szkół Prywatnych konferencjach, poświęconych zagadnieniu regjonalizmu w nauczaniu.

Na posiedzeniu w dniu 22 XI 1934 roku wygłosili członkowie Sekcji następujące referaty:

Z. Lorentz — „Istota regjonalizmu“. J. Krasicka — „Zagadnienie regjonalizmu w nowych programach“. G. Missalowa — „Przegląd wydawnictw historycznych, dotyczących regjonu łódzkiego“.

Wydany został III tom prac Sekcji Dydaktycznej, zawierający „Teksty źródłowe do dziejów Łodzi (1332—1820)“ w opracowaniu Adama Stebelskiego.

— Ognisko metodyczne historji w Katowicach odbyło konferencję w Chorzowie 15. XI. 1934 r. Jej spóźniony stosunkowo termin został spowodowany zmianą na miejscu Kierownika Ogniska, które objął po dr. Lenczowskim śp. dr. H. Dyrcz. Konferencja poświęcona była zagadnieniom regjonalnym śląskim, a jako materjał dyskusyjny posłużyły dwie lekcje w kl. II, a mianowicie p. Juchnowiczówney na temat: Panowanie Henryka Brodatego, oraz lekcja p. Żagana n. t.: Polityka Kazimierza Wielkiego wobec utraty Śląska. Obie lekcje były przykładem rozszerzenia materjału programowego materjałem regjonalnym. Sprawa ta była również przedmiotem 2 referatów a to pp. śp. Dyrcza i Hłasko-Pawlicowej. Na konferencji uchwalono przystąpić do wydawnictwa o charakterze popularno-naukowym, omawiającego pewne zagadnienia z historji Śląska, aby te opracowania mogły posłużyć jako lektura uzupełniająca historyczna w kl. II, III. Na późniejszej konferencji kierowników poszczególnych grup hist. ustalono tytuły tych opracowań i obecnie są one przez poszczególnych nauczycieli hist. opracowywane. Jeśli idzie o organizację pracy na terenie Ogniska, to postanowiono większy nacisk położyć na pracę w mniejszych zespołach, t. zw. grupach, skupiających nauczycieli, uczących w gimnazjach na pewnym mniejszym terenie; grup tych utworzono 6, mają one przystąpić na własnym terenie do zbierania materjału lokalnego, głównie natury gospodarczej i kulturalnej, któryby można było zużytkować w nauczaniu tak materjału programowego jak regjonalnego.

— Krakowskie Ognisko Historyczne w I. półroczu roku szkolnego 1934/5. Krakowskie Ognisko Historyczne w gimnazjum III im. króla Jana Sobieskiego, założone w r. szkolnym 1934/5, nie jest jeszcze w całości zorganizowane. Fundusze na urządzenie pracowni, przyznane w końcu grudnia 1934 r. będą asygnowane ratami z Kasy gimnazjalnej począwszy od stycznia r. 1935 tak, że pracownia będzie gotowa prawdopodobnie dopiero pod koniec roku szkolnego.

Do Krakowskiego Ogniska należą narazie (w bieżącym roku szkolnym) wszystkie ogólnokształcące szkoły średnie w Krakowie (33). Ognisko zostało podzielone na 5 grup. Wszystkie grupy pracują nad metodycznemi zagadnieniami, ustalonemi na cały rok na Konferencji Kierowników grup i na pierwszej Konferencji Rejonowej. Kierownikami grup są pp. prof.: Piotrowska, Dr. Bogatyński, Hajdukiewicz, Kannenberg i Dr. Koziołkowski.

W obecnym, pierwszym okresie pracy wysunięto przedewszystkiem na plan pierwszy dwa tematy do opracowania i przedyskutowania w związku z lekcjami przykładowemi, odbywanemi w grupach od końca października: 1. „Różne sposoby używania i wyzyskania podręcznika“. Dyskusja nad tym tematem odbywa się na podstawie kwestjonarjusza, odpowiednio ułożonego. Doświadczenia z lekcyj, omówione na konferencjach grupowych, będą zesumowane i przedyskutowane na Konferencji Rejonowej.

2. „Historja lokalna i regjonalna w nauczaniu historji“. Zagadnieniu temu była poświęcona I. Konferencja Rejonowa w dniu 6 listopada 1934 r. Wygłoszono na niej i przedyskutowano następujące referaty: I. Dr. Karol Buczek: „Regjon historyczny krakowski“; II. Dr. Władysław Bogatyński: „Literatura przedmiotu“; III. Dr. Władysław Czapliński: „Kraków i ziemia Krakowska“ (opracowanie Grodeckiego, Lepszego i Feldmana); IV Prof. Józef Hajdukiewicz: „Materjał nauczania historji lokalnej i regjonalnej

w II kl. gimn. w Krakowie"; V. Prof. Stanisław Kannenberg: „Zwiedzanie zabytków sztuki w Krakowie"; VI. Dr. Franciszek Fuchs: „Wycieczki Historyczne". Wydrukowane streszczenia referatów rozdano wszystkim uczestnikom konferencji.

Oprócz dwóch głównych tematów pracy uczestnicy wszystkich 5 grup Ogniska mają w najbliższych miesiącach poświęcić uwagę jeszcze dwu innym zagadnieniom. A mianowicie Koledzy i Koleżanki, uczący w klasie II przeprowadzają na lekcjach w kl. II sprawdzanie wyników nauczania w klasie pierwszej w roku ubiegłym. Sprawa ta znajdzie się na porządku dziennym II Konferencji Rejonowej. Dla wszystkich zaś nauczycieli historji bardzo aktualnem zadaniem będzie zapoznanie się z programami i metodami nauczania w szkole powszechnej. W najbliższym roku szkolnym wejdzie do I klasy gimnazjum młodzież, która uczyła się historji już przez 2 lata według nowych programów (w kl. V i obecnie w kl. VI). Dla ułatwienia orjentacji, czego i jak uczy się młodzież w szkole powszechnej w latach bezpośrednio przedgimnazjalnych (przed egzaminem wstępnym), odbędą się w ostatnich miesiącach roku szkolnego hospitacje członków Ogniska Historycznego w szkołach powszechnych. Hospitacje te dla zapoznania się z planem i sposobem nauczania historji w klasach V i VI odbędą się w szkołach św. Wojciecha i św. Florjana w Krakowie.

Ważną sprawą, podjętą przez Ognisko Historyczne jest sprawa organizacji pracy praktykantów. Po konferencji profesorów, mających w Krakowie pod swoją opieką praktykantów(tki) - historyków, konferencji zwołanej z inicjatywy Ogniska, praktykanci zorganizowali się przy Ognisku w osobną sekcję pod przewodnictwem magistra Bobrowskiego. Na zebraniu inauguracyjnem omówiono i ustalono zakres i program działalności sekcji na najbliższy rok szkolny. W I półroczu odbyły się 3 zebrania sekcji. Praktykanci historycy opracowali też memorjał, omawiający położenie i streszczający prośby i żądania praktykantów i po przyjęciu go przez praktykantów innych przedmiotów przedłożyli go władzom szkolnym.

W I półroczu 1934/5 Ognisko Historyczne zorganizowało 1 Konferencję Rejonową, 18 zebrań grupowych, 8 lekcyj przykładowych i 2 wycieczki naukowe.

— W związku z notatką, zamieszczoną w nr. 3/4 1934 naszego pisma, p. t. „Konferencja rejonowa krakowskiego Ogniska Historycznego" (str. 210) nadsyła nam Kierownictwo Ogniska następujące wyjaśnienie, które zamieszczamy tem chętniej, że uzupełnia ono informacje o I Konferencji Rejonowej Ogniska Krakowskiego i wyświetla parę kwestyj, których omówione w naszej poprzedniej notatce „Streszczenia referatów" — z natury rzeczy — nie mogły podać wyczerpująco.

„Notatka kończy się zdaniem: „dziwi tylko, że na Konferencji rejonowej (podkreślenie autora) ograniczono się właściwie do samego Krakowa".

Otóż wypada stwierdzić, że:

1. „Rejon" historyczny Krakowski obejmuje tylko i wyłącznie Kraków-miasto. Z poza Krakowa nie należy na razie do rejonu ani jeden zakład naukowy.

2. Program Konferencji obejmował 6 referatów. Z tego 4 dotyczyły samego Krakowa, 1 zajął się tematem krakowskim i nie-krakowskim (Wycieczki) a 1 sprawą regjonu Historycznego Krakowa, a więc sprawą szerszą. Cała Konferencja poświęcona była zagadnieniu Historji lokalnej i regjonalnej w nauczaniu. Jeżeli na 6 referatów 4 odnosiły się do samego Krakowa a jeden do sprawy regjonu — to odpowiadałoby to rozmieszczeniu materjału w szkole. $^4/_6$ na Kraków $^1/_6$ na regjon, bo właśnie Kraków jest takiem miastem, w którem, jak wiadomo, materjał zabytkowy i lokalny jest przytłaczająco wielki.

Nadmienić przytem należy, że okazało się w długiej i bardzo poważnej dyskusji, iż nauczanie historji regjonalnej jest w sensie ogól-

niejszym i niemożliwe i nawet niepożądane, a pojęcia regjonu histor. dla szkoły — nie udało się, mimo cennego referatu Dra Buczka — wogóle ustalić.

Ograniczenie się do Krakowa było najpilniejszą potrzebą chwili — gdy postawiło się w programie sprawę nauczania historji lokalnej.

3. „Streszczenia referatów" to nie produkt i owoc Konferencji, ani nie jej uchwały. To materjały, rozdane uczestnikom przed Konferencją. Wszystkie poprawki, które autor recenzji wprowadza do bibljografji Dra Bogatyńskiego — zostały na Konferencji przeprowadzone.

Czy „bibljografja dla nauczyciela" rzeczywiście jest „stosunkowo uboga"? Czy poza wytkniętym jednym brakiem (usuniętym na Konferencji) dużo jest jeszcze książek o Krakowie, godnych polecenia dla nauczyciela, a nie wymienionych przez Dra Bogatyńskiego?

4. Czy zasadniczo program jednodniowej Konferencji nie musi być „ograniczany"? Czy nie możnaby każdemu programowi zarzucić, że nie uwzględnia wielu zagadnień? (na które kolejno czas przyjdzie).

Oto wyjaśnienia. Autor notatki nie mógł zresztą niektórych rzeczy wiedzieć i zasłużył sobie tylko na wdzięczność Ogniska za życzliwą zachętę i ocenę".

— VI Powszechny Zjazd Historyków Polskich w Wilnie. Nawiązując do „Komunikatu", ogłoszonego w zeszycie 2/II naszego pisma, str. 122—123, przypominamy, że w ramach Szóstego Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie, w dniach od 8 do 11 września 1935 obradować będzie Sekcja VIII, poświęcona zagadnieniom nauczania historji.

W zakresie trzech grup kwestyj, które mają być przedmiotem obrad Sekcji VIII, zgłoszono następujące referaty:

W grupie 1. Zagadnienia programu nauczania historji w nowej szkole,

a) Doc. Dr. Hanna Pohoska (Warszawa), Program nauki historji w liceum, b) Dr. Halina Mrozowska (Warszawa), Wartości i niebezpieczeństwa nowego programu nauczania historji w gimnazjum, koreferaty objęli: Prof. Dr. Franciszek Bujak (Lwów), Prof. Dr. Władysław Semkowicz (Kraków), Prof. Dr. Jan Dąbrowski (Kraków) i in.

W grupie 2. Zagadnienia regjonalne w nauczaniu historji, referaty w tej grupie przygotowują ośrodki: krakowski i poznański.

W grupie 3. Przygotowanie nauczyciela historji, referat pod powyższym tytułem wygłosi Prof. Dr. Franciszek Bujak (Lwów), koreferat, z punktu widzenia przygotowania dydaktycznego nauczyciela historji, wygłosi Dr. Wisława Knapowska (Poznań).

Sekretarjat Generalny Zjazdu (Lwów, Uniwersytet) uprasza P. T. Nauczycieli Historyków, którzy mają zamiar wziąć udział w Zjeździe, by podawali zarazem swe adresy wakacyjne.